

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**IMPASSES, RESISTÊNCIA E SINGULARIDADES NA CONSTRUÇÃO DE
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: AS FORMAS DE
ENFRENTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA UFPB**

Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Campinas, SP. 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMPASSES, RESISTÊNCIA E SINGULARIDADES NA CONSTRUÇÃO DE
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: AS FORMAS DE
ENFRENTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA UFPB.**

Autora: Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Orientadora: Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Rita de Cassia Cavalcanti Porto e aprovada
pela comissão Julgadora

Data: 27/02/2007

Assinatura: _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

Campinas, SP. 2007

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

| | |
|-------|--|
| P838i | <p>Porto, Rita de Cassia Cavalcanti.</p> <p>Impasses, resistência e singularidades na construção de projetos político-pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB / Rita de Cassia Cavalcanti Porto. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação e Estado. 2. Professores - Formação. 3. Projeto pedagógico. 4. Resistência. 5. Educadores - Movimento. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>07-020/BFE</p> |
|-------|--|

Título em inglês : Impasse, resistance and singularities in the construction of pedagogic project : the forms of confronting in the implementation of the policies to education

Keywords : State and education; Professors' formation; Pedagogic project; Resistance; Educators' movements.

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (Orientador)

Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Profa. Dra. Márcia Maria Sigristi Malavazi

Data da defesa: 27/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : ritaccporto@terra.com.br

Para

meu pai,

Adolfo Cavalcanti da Cunha (in memoriam)

*que, apesar de ter torcido muito pela realização
deste trabalho, partiu antes da sua conclusão.*

minha mãe,

*Hilda Barbosa Cavalcanti, pelo exemplo de
professora e pela coragem de enfrentar os
obstáculos da profissão e da vida.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória da pesquisa que deu origem à tese aqui apresentada mostrou-me que além de construir o conhecimento, construímos laços de amizade e necessitamos muito do aconchego dos nossos familiares. Assim, quero agradecer a cada pessoa da minha família que me apoiou, de formas as mais variadas, no decorrer da realização deste trabalho. Sou eternamente grata por cada ação e por cada gesto de carinho.

À Luana, minha filha querida, por entender que a distância física que marcou a nossa separação durante a realização do meu curso de doutorado foi necessária e por ter amadurecido o suficiente para concluir o seu curso de graduação e entrar na vida profissional com a independência e responsabilidade que construímos juntas, mas principalmente por tornar mais divertidos e suaves pelo seu carinho os dias que pareciam mais duros e tenebrosos.

À professora doutora Helena Costa Lopes de Freitas, pelo exemplo na vida política e profissional, pela orientação na construção deste trabalho e pela sua amizade.

Aos professores doutores Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina de Sordi, Maria Márcia Malavazi e colegas do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da UNICAMP, pelo acompanhamento e contribuições ao nosso projeto de tese durante as atividades Programadas de Pesquisa (APP).

Às professoras doutoras, Dulce Maria Pompêo de Camargo, Maria Eliete Santiago, Mara Regina de Sordi, Márcia Maria Sigristi Malavazi, participantes da Banca de Tese, pelas suas valiosas contribuições.

Meu especial agradecimento aos professores, alunos e funcionários da UFPB que colaboraram como atores da pesquisa, pelas contribuições pontuais na provisão e construção dos dados, como também pelos relatos e debates tão necessários para a realização deste trabalho; e principalmente pela cordialidade do nosso cotidiano.

A Antonio Sales, companheiro de utopia que tem acompanhando cada momento desta trajetória, sempre com a sua peculiar paciência e carinho.

Às companheiras de Fé Leta e Naná pelo apoio e carinho nas horas difíceis. Lhes serei eternamente grata.

Aos amigos Edna e Damiro pelo apoio intelectual, físico e emocional, durante o nosso inolvidável convívio em Campinas; por tudo, lhes serei eternamente grata.

À UFPB, à Faculdade de Educação da UNICAMP, como também à CAPES, por proporcionarem as condições e apoios necessários para minha capacitação acadêmica e profissional.

À ANFOPE pelos espaços abertos à reflexão e às lutas em favor da formação dos profissionais da educação, por constituir um espaço de resistência e de democratização da educação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta tese e por acreditarem na utopia de uma construção de política de educação com qualidade.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender as relações que se estabelecem entre a política nacional de formação dos profissionais de educação, o movimento dos educadores, representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), e a construção dos projetos político-pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura de instituições públicas, focalizando a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Analisa, assim, as implicações da política nacional e do movimento dos educadores para as práticas e formas de resistência usadas pelos educadores da UFPB no processo de construção dos PPPs dos seus cursos. Entre as técnicas de pesquisa, utiliza Grupo Focal (GF) na perspectiva de multimétodo - aliando grupos de discussão, entrevistas semi-estruturadas, observação e análise documental que visam reunir informações primárias e secundárias para expressar a complexidade do processo de construção e implementação de política institucional que orientou as práticas de elaboração dos PPPs dos cursos de licenciatura da UFPB, no período compreendido entre os anos de 1993 a 2000. A análise apresenta os principais resultados alcançados, tornando explícitas as singularidades da política institucional de formação de educadores pelo exame do caso da UFPB, como parte de um processo histórico no qual são geradas as políticas públicas. A temática, política de formação do educador, se insere no conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Palavras-chave: política educacional, formação de professores, projeto político-pedagógico, UFPB; formas de resistência; movimento dos educadores; ANFOPE

ABSTRACT

The main objective of this doctoral thesis is to understand the relations that are established among the national policies for the formation of education professionals, the educators' movement - represented by the National Association for the Formation of Education Professionals (ANFOPE), and the construction of political-pedagogic projects (PPP) in the *licenciatura* courses of public institutions, focusing the Federal University of Paraíba (UFPB). Therefore, it analyses the implications of the national policy and the educators' movement to the practices and forms of resistance used by the UFPB educators in the process of constructing PPPs of its courses. Among the research techniques, it has been used the Focus Group (GF) under a multi-methods perspective – including discussion groups, semi-structured interviews, observation and documental analysis - that aim at gathering primary and secondary information to express the process' complexity in constructing and implementing the institutional policy that orients the practices to elaborate the *licenciatura* courses' PPPs at UFPB, during the 1993-2000 period. The analysis presents the main results reached, highlighting the singularities of the Institutional Policies for the educators' formation through the UFPB case study, as part of a historical project in which the public policies are generated. The chosen theme: educators' formation policy, is inserted in the roll of works developed by the Laboratory of Observation and Descriptive Studies (LOED) from the State University of Campinas (UNICAMP).

Key-words: Educational policy; professors' formation; political-pedagogic project; UFPB; forms of resistance; educator's movement; ANFOPE.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ABEAS | Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior |
| ADUFPB-JP | Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba - Seção João Pessoa |
| AELAC | Associação de Educadores da América Latina e Caribe |
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| ANDES/ SN | Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior / Sindicato Nacional |
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Pesquisa em Administração Escolar |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPUH | Associação Nacional de Professores de História |
| BCN | Base Comum Nacional |
| BIRD | Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução |
| BM | Banco Mundial |
| CAVI | Comissão de Avaliação Institucional |
| CBE | Conferência Brasileira de Educação. |
| CCEN | Centro de Ciências Exatas e da Natureza. |
| CCHLA | Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes |
| CCJ | Centro de Ciências Jurídicas |
| CCP | Coordenação de Currículos e Programa da PRG/UFPB |
| CCS | Centro de Ciências da Saúde. |
| CCSA | Centro de Ciências Sociais e Aplicadas |
| CCT | Centro de Ciências Tecnológicas |
| CE | Centro de Educação |
| CEM | Coordenação de Estágio e Monitoria |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CES | Câmara do Ensino Superior do CNE |

| | |
|--------------|--|
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CFP | Centro de Formação de Professores |
| CFT | Centro de Formação de Tecnólogos |
| CH | Centro de Humanidades |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação |
| CODEINF | Coordenação de Informática |
| CODESC | Coordenação de Escolaridade |
| CONARCFE | Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CONSEPE/UEPB | Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEPB |
| CONSUNI/UEPB | Conselho Universitário da UEPB |
| CPME | Comissão Permanente de Melhoria do Ensino da PRG/ UEPB |
| CRUB | Conselho de Reitores da Universidade Brasileira |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| CT | Centro de Tecnologia |
| DA | Diretório Acadêmico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENC (PROVÃO) | Exame Nacional de Cursos |
| FASUBRA | Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDEP | Fórum Nacional em defesa da Escola Pública |
| FORGRAD | Fórum de Graduação |
| FORUMDIR | Fórum de Diretores das Faculdades/ Centro de Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GED | Gratificação de Estímulo à Docência |

| | |
|------------------------|---|
| GERES | Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior |
| GF | Grupo Focal |
| GTL | Grupo de Trabalho de licenciatura |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” |
| ISE | Institutos Superiores de Educação |
| LOED | Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (UNICAMP) |
| LDB – (LDBEN 9.394/96) | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado |
| MEC | Ministério de Educação |
| NTI | Núcleo de Tecnologia da Informação |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAIUB | Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEC/ RP | Programa Estudante Convênio – Rede Pública |
| PET | Programa Especial de Treinamento |
| PIBIC | Programa de Incentivo à Bolsa de Iniciação Científica |
| PNE | Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001) |
| PROBEX | Programa Institucional de Bolsa de Extensão |
| PROER | Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro |
| PROEXT | Programa de Apoio a Extensão Universitária |
| PROLICEN/MEC | Programa de Apoio às Licenciaturas |
| PROLICEN/UFPB | Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB |
| PRG/ UFPB | Pró-Reitoria de Graduação da UFPB |

| | |
|--------------|---|
| PROPLAN/UFPB | Pró- Reitoria de Planejamento da UFPB |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROVAO/ ENC | (Exame Nacional de Cursos) |
| PUCCAMP | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| RAIES | Revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior |
| SESu/MEC | Secretaria de Educação Superior - MEC |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINTEP/ PB | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba |
| SINTEEMP/PB | Sindicato de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado da Paraíba |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Cursos |
| UBES | União Brasileira de Estudantes Secundaristas |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1: TRILHA METODOLÓGICA | 19 |
| 1.1 A construção do campo da pesquisa | 21 |
| 1.2 Procedimentos de pesquisa: Decisões iniciais. | 23 |
| 1.2.1 Grupos Focais: uma técnica inovadora na educação | 25 |
| 1.3 Análise dos Dados e Categorias de Análise | 59 |
| CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTADO | 65 |
| 2.1 Política, Educação e Sociedade..... | 65 |
| 2.2 Políticas de Formação dos Profissionais de Educação na Década de 1990 | 72 |
| 2.3 Processo de Construção dos Projetos Político-Pedagógicos | 75 |
| 2.3.1 Reforma Curricular, Reformulação Curricular ou Construção de Projeto Pedagógico? | 79 |
| 2.3.2 Projeto Político-Pedagógico: o caminhar da construção coletiva | 81 |
| 2.4 O movimento dos educadores e a luta pela política de Formação | 86 |
| 2.5 A ANFOPE na década de 1990: Uma configuração do seu campo de Ação | 88 |
| 2.5.1 As proposições da ANFOPE: Formas de manifestação nas políticas de formação da UFPB | 91 |
| CAPÍTULO 3: A POLÍTICA DA UFPB PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS OFICIAIS E COM O MOVIMENTO DOS EDUCADORES (1993-2000). | 99 |
| 3.1 A Universidade Federal da Paraíba: Um pouco da sua História | 99 |
| 3.2 Política para os Cursos de Formação do Educador na UFPB..... | 106 |
| CAPÍTULO 4: IMPASSES, RESISTÊNCIA E SINGULARIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA UFPB. ... | 133 |
| 4.1 A Construção dos Projetos Político-Pedagógicos na UFPB..... | 133 |
| 4.2 Os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura analisados..... | 144 |
| 4.2.1 Curso de Educação Física | 147 |
| 4.2.2 Curso de Ciências Agrárias - Licenciatura Plena | 152 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.3 Curso de História..... | 155 |
| 4.2.4 Curso de Matemática | 158 |
| 4.2.5 Curso de Pedagogia | 162 |
| 4.3 Impasses..... | 177 |
| 4.4. Formas de resistência | 186 |
| 4.5 Singularidades..... | 188 |
| 4.6 Avaliação Institucional e Projeto Político-Pedagógico: uma possível conexão. | 200 |
| Perspectivas de Estudos Futuros..... | 200 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 205 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 221 |
| ANEXOS | 237 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| QUADRO I - CURSOS DE LICENCIATURA SELECIONADOS | 32 |
| QUADRO II - DADOS DOS REGISTROS | 41 |
| QUADRO III - DADOS DAS ENTREVISTAS | 47 |
| QUADRO IV – ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCALIS | 50 |
| QUADRO V - LEGISLAÇÃO FEDERAL | 73 |
| QUADRO VI - CATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PPPs DOS CURSOS | 167 |
| QUADRO VII- FREQUÊNCIA DAS FALAS | 195 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|------------|
| Figura I – Os 7 (sete) Campi da UFPB, até 2000 | 10 |
| Figura II – Interação do Multimétodo | 57 |
| Figura III – Os 3 Campi da UFPB, até 2001 | 102 |
| Gráfico I – Evolução das Matrículas dos Cursos de Licenciatura por Centro | 104 |
| Gráfico II- Comparativo entre a evolução do total de alunos matriculados na UFPB, dos cursos de Licenciatura com os do PEC-RP 1993-2006 | 105 |
| Gráfico III – Evolução dos alunos matriculados no PEC-RP, por centro, 1998-2006 | 105 |
| Gráfico IV A – Distribuição de Cursos na UFPB – 1998-2000 | 106 |
| Gráfico IV B – Distribuição de Cursos na UFPB no ano 2006 | 106 |
| Figura IV – Organização Curricular | 130 |

INTRODUÇÃO: REVISITANDO A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...] (Marx, 1990, p.17).

Esta tese visa contribuir para a compreensão da política de formação dos profissionais da educação no Brasil, com base no exame do caso da construção de projetos político-pedagógicos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

A política de formação dos profissionais da educação vem merecendo nossa atenção desde a década de 1980. Para melhor compreensão da nossa relação com o tema, apresentamos a seguir um recorte que sintetiza a história de como o objeto desta tese tornou-se relevante e central, também, na nossa trajetória pessoal e acadêmica, e é por isso que este capítulo está escrito na primeira pessoa, no singular e no plural.

Em torno da construção do objeto de estudo.

A nossa experiência profissional na área da educação começa em 1974 no estado da Paraíba, com o que hoje é denominado de educação básica, quando trabalhamos por dez anos como professora primária, tanto em uma escola de um bairro popular, como em uma escola de orientação montessoriana com alunos filhos de famílias de classe média. Fomos também professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba e coordenadora pedagógica em duas escolas técnicas nas cidades de Campina Grande e de São Paulo¹. Em 1977 mudamo-nos para São Paulo, vivemos as grandes emoções do nascimento de Luana (1980) e a experiência de combinar os cuidados de mãe com o trabalho e a vida de estudante do curso de graduação em Pedagogia. Experimentamos as crises decorrentes dos esforços desenvolvidos para lidar com todas as novidades da década de 1980: movimentos sociais organizados, Congresso de Mulheres, 1º Encontro Nacional

dos Estudantes de Pedagogia (ENEP), construção do Partido dos Trabalhadores (PT), movimento de alfabetização de adultos e outros movimentos tão característicos da época, que foram bastante marcantes no período e que contribuíram para o fim da ditadura militar no Brasil. Nada disso aconteceu por acaso, pois desde criança acompanhávamos as passeatas do Movimento Estudantil de 1968 e até copiávamos, em manuscritos, a música do Vandrê (Para não dizer que não falei das flores) para distribuir com os meus professores do ginásio que participavam do movimento estudantil. É bom lembrar que naquela época não havia impressoras nem computadores.

No ano de 1982 voltamos para Campina Grande e ali trabalhamos até 1986. Em consonância com as discussões dos movimentos sociais, optamos por fazer um trabalho voluntário de alfabetização de adultos com o “Método Paulo Freire”. Foi aí que tomamos maior consciência das desigualdades sociais existentes no nosso país e da importância de lutar por uma educação libertadora que contribuísse para uma conseqüente transformação da sociedade; ali realizamos estudos de Pós-Graduação em nível de Especialização na UEPB, cuja monografia, defendida “Alternativas Metodológicas do Trabalho do Supervisor Escolar nas Escolas Técnicas” (PORTO, 1984), já lidava parcialmente com as questões aqui tratadas. Posteriormente, sentindo a necessidade de aprofundamento teórico, decidimos realizar um curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo. Nesse curso intensificamos os estudos sobre o tema que há muitos anos nos inquietavam, desde o curso de Pedagogia: o currículo de formação do educador na Escola Normal.

O mestrado abriu-nos as portas para outras experiências de formação. Na qualidade de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo concluído os créditos e ainda com tempo disponível para aprofundar a pesquisa; tínhamos dois anos pela frente. Procuramos uma forma de estudar com um dos autores com o qual nos identificávamos nas questões de teoria de currículo. Em 1988, submetemos um projeto de pesquisa ao professor Dr. Michael Apple da University of Wisconsin – Madison, Estados Unidos, e viemos, como convidada, a participar dos seminários sob a sua orientação. Lá, aprofundamos a discussão para a compreensão da teoria crítica de currículo

¹ Escola Técnica Redentorista (ETER) e Escola Técnica Radial

e suas implicações para a formação do professor, considerando as categorias de classe, gênero e raça (etnicidade).

A participação nos famosos seminários - das sextas-feiras- tão comentados nos livros do pesquisador americano (APPLE, 2000 p.23) permitiu-nos um melhor entendimento das especificidades das relações de poder presentes no cotidiano da escola, como também avançar na compreensão das desigualdades sociais e das formas de resistência que revelam as relações de poder e o campo de forças no qual se inscrevem os desafios para avanços e recuos no currículo.

Incorporamos a esse conhecimento às contribuições da pedagogia freireana, objeto de um trabalho que apresentamos sobre o pensamento libertador de Paulo Freire em um daqueles seminários das sextas-feiras. É importante destacar que a experiência profissional de trabalhar com o “Método Freireano”, e também a de ter frequentado uma disciplina ministrada pelo próprio mestre Paulo Freire, juntamente com a Profa. Dra. Ana Maria Saul, proporcionaram-nos a sustentação para socializar as idéias de Paulo Freire em outro país.

Nessa mesma época, havia no Brasil a disputa entre a pedagogia libertadora e a pedagogia dos conteúdos. Optamos pela pedagogia libertadora, e nesta linha desenvolvemos várias atividades. Concluímos o mestrado com a dissertação “Avanços e Recuos no Currículo: O Cotidiano da Escola Normal” (PORTO,1992) sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul. Os desdobramentos desses estudos nos impulsionaram a escrever sobre a temática de formação de professores e currículos. Publicamos alguns artigos em revistas e anais, entre os quais destacamos “Escola e Poder: o *locus* do conflito e a construção do currículo” (PORTO, 1993) e também um capítulo de um livro sobre Paulo Freire, intitulado “Currículo, formação de professores e repercussões metodológicas” (PORTO, 2001b).

Ao concluir o mestrado, fomos aprovada e efetivada por concurso na UEPB, atuando na instituição no período de 1989 a 1992; nessa instituição fomos professora de várias disciplinas na área de educação, em nível de graduação e de especialização; ocupamos os cargos de Pró-Reitora para Assuntos Estudantis e Pró-Reitora de Pós-graduação e Pesquisa; coordenamos o Núcleo de Assessoria de Pesquisa em Educação Popular (NAPEP) desenvolvendo um projeto de alfabetização de adultos, “Método Paulo Freire” - com estudantes bolsistas que trabalhavam em vários núcleos de alfabetização para

presidiários, meninos de rua, prostitutas e idosos na periferia da cidade de Campina Grande –nos limites do Projeto “MEXE UEPB”.

Em 1992, contratada como professora pela UFPB, aí atuamos até os dias de hoje, ministrando as disciplinas Currículos e Programas e Política Educacional para as licenciaturas e no Mestrado, Teorias de Currículo; co-orientamos três dissertações de mestrado que tratavam da formação de educador e do currículo. Assumimos, também, o cargo de Coordenadora de Currículos e Programas (CCP) e Coordenadora do Programa de Licenciatura da UFPB (PROLICEN/UFPB) junto à Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Realizamos diversos trabalhos, entre os quais destaca-se a orientação na construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação. Coordenamos o projeto Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador e o Programa Estudante-Convênio – Rede Pública (PEC-RP). Além disso, coordenamos a organização de vários Encontros de Licenciatura e Oficinas de Currículos que tratavam da política de formação inicial e continuada, juntamente com outros professores e estudantes.

Com a experiência obtida em duas regiões distintas do país, tanto no plano profissional como no acadêmico, trabalhando na área de educação, pudemos compreender algumas das diferenças e semelhanças entre o Nordeste e o Sudeste e aprendemos a desenvolver estratégias para, conviver em uma metrópole e manter os laços com a cidade de origem. Percebemos também, através do trabalho, o poder da ideologia que dominava a legislação brasileira, especialmente no ensino profissionalizante de orientação tecnicista. Nessa direção, estudamos a Lei nº 5.692/71 (Ensino de 1º e 2º Graus) e a Resolução nº 7044/82 do Ensino Profissionalizante e, na prática, procuramos desenvolver uma ação pedagógica que aproveitava as “brechas” para um trabalho alternativo nas escolas em que trabalhávamos. Por isto também a participação nas associações classistas não foi acidental.

Na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação), participamos das várias atividades desde 1989 como militante. Em 1999, eleita representante do Estado da Paraíba e depois coordenadora da Região Nordeste, conselheira fiscal, segunda tesoureira e vice-presidente da Diretoria Nacional, compartilhamos dos vários momentos de mobilização dos educadores. Dessa forma, contribuímos com textos, organização de eventos, participação em mesas-redondas e audiências públicas, sempre socializando a produção da entidade.

Nessa trajetória percorrida ficaram evidentes os limites políticos e teóricos que se apresentam no desenrolar das práticas acadêmicas. A necessidade de aprofundar a compreensão das situações vividas, nas condições específicas do trabalho universitário, despertou-nos para a realização de um trabalho de pesquisa em nível de doutorado. A escolha da Universidade de Campinas- UNICAMP - deveu-se à respeitabilidade adquirida pelos seus grupos de ensino e pesquisa no tratamento das questões inerentes à política de Formação de Professores. A participação em disciplinas do doutorado em educação nos proporcionou aprofundamento teórico nas questões gerais de políticas sociais com destaque para as referentes ao campo educacional. Entretanto, foi no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) onde tivemos a oportunidade de sistematizar as questões da política de formação de professores e as de avaliação, partilhando atividades de pesquisa e debates com colegas e professores. Essa experiência foi muito positiva no sentido da socialização dos projetos de pesquisas e da discussão das nossas inquietações teórico-metodológicas. Do mesmo modo, reconhecemos a relevância dos questionamentos advindos da produção da base das universidades e do movimento dos educadores, para a re-significação da nossa prática acadêmica e melhor entendimento e enfrentamento das políticas para a educação.

É assim que, ao privilegiarmos o estudo das práticas de construção de projetos político-pedagógicos, definimos e delimitamos o objeto de estudo e o compromisso de contribuir para o avanço da produção do conhecimento na área das ciências da educação. Tal compromisso revela-se mais claramente na realização desta tese em que desenvolvemos o estudo sobre um caso localizado na UFPB. No desenvolvimento do trabalho, consideramos as realidades social e política em um sentido amplo. O caso, pelas suas especificidades, traz à tona processos mais gerais que, como analisados, necessitam ser compreendidos. As estratégias teórico-metodológicas e analíticas adotadas revelam um esforço de situar o caso numa visão de totalidade, ensejando explicitar os meandros das políticas de formação dos educadores, juntamente com seus processos, suas práticas e formas de resistência que tornam evidentes os enfrentamentos que se realizam no cotidiano das instituições educacionais, envolvendo os seus profissionais e os outros atores que aí se incluem.

Consideramos que essas experiências e aquelas de vivência pessoal/profissional foram significativas para que pudéssemos compreender a importância da realização de um estudo crítico capaz de desvelar, ainda que parcialmente, aspectos do projeto neoliberal que perpassam os currículos dos cursos de formação de professores, bem como as formas de resistência, destacando as mais positivas que se desenvolvem no interior das instituições, como esperamos haver realizado.

Continuamos a estudar as atualizações dos objetivos e instrumentos dessa política, como também a reação e críticas que lhes são feitas, em especial aquelas que derivam do movimento dos professores coordenado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)². Nossa participação direta nas discussões geradas no interior dessa associação, na qualidade de militante e de membro da sua diretoria – em nível de representações estadual, regional e nacional - manifesta uma das faces do nosso interesse no tema. Tal interesse, revelou-se nas atividades de ensino, como também no desempenho dos cargos de coordenadora de Currículos e Programas (CCP), do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/UFPB)³ no período de 1994 a 2000, como parte da nossa experiência de trabalho na Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, onde também assumimos a coordenação do Programa Estudante Convênio (PEC-RP)⁴ no ano de 1998. O PEC-RP constitui um instrumento, ou forma específica e diferenciada, de inclusão de professores da rede pública nos cursos regulares de licenciatura da instituição. Fizemos parte da equipe que criou o Grupo de Trabalho Licenciatura na UFPB (GTL), o que nos deu a oportunidade de lidar diretamente com as questões da formação do educador, considerando o processo de construção da política institucional da UFPB e suas interconexões com as deliberações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da ANFOPE.

² A ANFOPE é uma associação que vem construindo uma política de formação do educador com autonomia frente às políticas do Ministério de Educação, desde os anos 1980, quando ainda era Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Em 1983 transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCEFE) e, em 1990, foi transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação.

³ PROLICEN/UFPB – Programa de Apoio às Licenciaturas. Criado em 1994 a partir do PROLICEN/MEC, com objetivo de incorporar as políticas de formação do educador existentes na UFPB e envolver estudantes bolsistas em projetos de licenciatura.

⁴ PEC/RP – Programa Estudante-Convênio – Rede Pública. Criado pela UFPB em 1998 com objetivo de oferecer formação inicial aos professores de redes públicas, estadual e municipal. Esses professores (estudantes) são selecionados através de um processo simplificado com base no qual são admitidos no curso de licenciatura, juntamente com os demais alunos, selecionados no Processo Seletivo Seriado (PSS), antigo vestibular.

Essa participação na coordenação dos processos de construção dos projetos e instrumentos da política definida pelos atores da UFPB para os cursos de graduação e, em especial, para as licenciaturas, nos permitiu acompanhar as deliberações do Ministério de Educação (MEC) e as críticas que lhes foram feitas no cotidiano da Instituição de Ensino Superior - IES, bem como as que se elaboravam nos debates organizados pela ANFOPE sobre a política de formação de educadores.

A partir desses trabalhos de pesquisa, como também da nossa participação institucional e política, desenvolvemos um olhar crítico com o qual pretendemos adentrar os meandros da política de formação de educadores - aqui definida pela construção de projetos político- pedagógicos, considerando as ações desenvolvidas por três das suas principais instituições: MEC, focalizando os seus instrumentos de política; UFPB, atentando para o campo institucional no qual incidem os instrumentos e deliberações do MEC; e a ANFOPE, instituição que passou a organizar a resistência, catalisando as críticas que emergem nos ambientes acadêmicos e políticos. Reunindo essas estratégias de observação, visamos à compreensão dos processos que vêm a se expressar na construção dos projetos político-pedagógicos, nosso principal objeto de investigação.

A Pesquisa

A pesquisa de campo desenvolveu-se na UFPB por ser, além de nossa instituição como docente, uma daquelas que vem atuando com destaque nas discussões da política de formação do educador em diversos momentos, como explicitaremos nos capítulos seguintes. O recorte para o desenvolvimento desta tese foi realizado com base numa seleção de documentos das instituições envolvidas, no registro das experiências, da observação e da participação no debate gerado no interior da UFPB, o que nos possibilitou um resgate de registros importantes, como o do antigo Grupo de Trabalho de Licenciatura (GTL) criado em 1994 e transformado em PROLICEN/UFPB. Esse GT foi criado para atender às preocupações dos administradores e professores relativas às licenciaturas da universidade.

Em um primeiro momento, resgatamos a história desse GT que começa com o estudo dos documentos do MEC, regulamentados pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de definir

as questões pertinentes à construção do currículo mínimo e duração dos cursos de licenciatura. O Parecer nº 292/62 do CFE, que configurou a constituição da licenciatura naquela época, contribuiu para mudar a situação desta ser vista apenas como acréscimo de disciplina didática ao curso, passando a reconhecê-la como uma modalidade diferente do bacharelado, com o objetivo de formação pedagógica. Uma outra questão abordada no GT foi a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/68, relativa à formação de professores em cursos de licenciaturas e à definição dos seus currículos mínimos que foram fixados pelo antigo CFE. Tratamos ainda de aspectos da formação dos especialistas em Pedagogia e do currículo do curso definido pelos Pareceres 67 e 68/75, 70 e 71/76 do CFE. Tais pareceres foram muito criticados pelos educadores sendo, posteriormente, suspensos pelo MEC, no intuito de criar condições para o debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia⁵ nos diversos estados brasileiros.

No segundo momento, recuperamos as discussões das reformas educacionais da década de 1990 com atenção às questões da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) LDB nº 9.394/96 e seus desdobramentos, nas diretrizes curriculares e na construção de projetos político-pedagógicos para a graduação.

No que se refere à ANFOPE, resgatamos os documentos com os posicionamentos sobre a política de formação dos educadores, produzidos no processo de construção dessa associação. Esse resgate tem como marco o ano de 1980, data da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada na USP em São Paulo, que reuniu educadores e teve como um dos resultados a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, sediado inicialmente na Universidade Federal de Goiás. Esse Comitê se propunha a discutir a reformulação do curso de Pedagogia - não isoladamente como o MEC requeria – mas, como uma ação em conjunto com as demais licenciaturas, contribuindo para a re-significação, portanto, do lugar destas na formação do educador, em seu sentido mais amplo. Segundo as proposições do movimento dos educadores, as licenciaturas deveriam ser integradas no quadro dos cursos de formação dos profissionais da educação.

⁵ Para atualização referente ao curso de Pedagogia, consultar Pareceres nº 3/2005, nº 5/2006 e a atual Resolução nº 1/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, licenciatura, cuja discussão teve início no ano de 1999, com elaboração da primeira versão das diretrizes curriculares nacionais, o que denota a demora resultante da indefinição do MEC quanto ao lugar da licenciatura em pedagogia o que causou um embate entre as proposições de dois projetos, disputados entre o MEC e a ANFOPE.

Essas proposições foram incluídas na pauta do I Encontro Nacional de Educadores, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, contando também com a participação de estudantes, com a preocupação de subsidiar a definição dos princípios gerais para a reformulação dos cursos de formação do educador nas instituições de ensino superior. Naquele mesmo ano, esse comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atuando até 1990, quando foi transformado em ANFOPE. Esta Associação vem até os dias de hoje acompanhando, propondo e socializando princípios e propostas referentes à formação do educador, desde a definição de seus princípios gerais, entre eles, a definição de uma Base Comum Nacional (BCN) para os cursos de formação de educadores, o que de acordo com o documento do 1º Encontro da CONARCFE “não deve ser concebida como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas mas, como uma concepção básica de Formação do educador e definição de um corpo de conhecimento fundamental” (ANFOPE, 1993, p.4). Essa Associação vem aprofundando seus estudos e se posicionando sobre as políticas de formação do educador, além de oferecer contribuições visando esclarecer e orientar as IES em relação às políticas oficiais. De acordo com Aguiar et al. (2006, p. 823) “o Movimento dos Educadores toma vulto e demonstra sua formação como resistência ao poder instituído”.

Recuperamos a história das licenciaturas na UFPB com base nos dados sobre os atuais 25 cursos de licenciatura existentes, distribuídos nos diversos *Campi*.

A UFPB⁶, tem sua sede instalada na capital do Estado, em João Pessoa (Campus I); trata-se de uma instituição pública federal localizada no estado da Paraíba⁷, da região Nordeste do Brasil e que se expandiu através de uma estrutura multicampi (Figura I) que se ramificou para outras cidades do território paraibano: Campina Grande (Campus II), Areia (Campus III), Bananeiras (Campus IV), Cajazeiras (Campus V), Souza (Campus VI) e Patos (Campus VII) .

⁶ Ver documentos da UFPB: Estatuto, Regimento e Catálogo Geral de Cursos de Graduação.

⁷ Com uma população estimada em 3.436.716 habitantes, o estado da Paraíba ocupa 56.584,6 km² de área territorial brasileira englobando 223 municípios. Está situado no extremo leste da região Nordeste do Brasil. Tem 98% de seu território inserido no Polígono da Seca. Limita-se ao Norte com o Rio Grande do Norte, ao Sul com Pernambuco; ao Leste com o Oceano Atlântico; ao Oeste com o Ceará. As cidades mais populosas são: João Pessoa (capital), Campina Grande, Santa Rita, Patos, Bayeux e Souza. Fonte disponível em <<http://www.ambientebrasil.com.br>> acesso em 23/12/2006.



Figura I - Os 7 Campi da UFPB⁸ 1993 - 2000

Até o ano de 2000, a UFPB contava com 70 cursos de Graduação, sendo 25 cursos de licenciatura. Em 2001 ela foi desmembrada em duas universidades: UFPB que viria a envolver os cursos do Campus I (João Pessoa), do Campus III (Bananeiras) e do Campus IV (Areia) e a UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), que passou a incluir os demais campi (ANEXO A).

As informações sobre a situação legal e curricular desses cursos foram organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação e discutidas em diversos momentos do trabalho coletivo. A exemplo dos Seminários - Oficinas de Currículos e Seminários de Avaliação, onde reunia representantes da comunidade acadêmica dos cursos de graduação da UFPB, e também nos Fóruns de Licenciatura que representava um espaço de destaque para tratar das temáticas específicas das licenciaturas. O referido Fórum de Licenciatura foi criado dentro do Programa de Licenciatura (ANEXO B) e veio a ser internamente reconhecido sob a denominação de PROLICEN/UFPB.

Recuperamos para os propósitos desta tese os documentos gerados pelos espaços coletivos que congregavam os encontros dos cursos, bem como as informações sobre a participação da UFPB nos encontros do MEC e da ANFOPE.

⁸ De 1976 até 2001 a Universidade esteve constituída por 7 campi. Em 2001 ela foi dividida, dando origem à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A UFPB, representada aqui por seus importantes atores, sempre esteve presente nas discussões estaduais e nacionais sobre a formação do educador. A instituição participou do I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação dos Recursos Humanos para a Educação, promovido pelo MEC/SESu em 1983; participou também dos encontros dos movimentos de educadores, desde a organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, da CONARCFE e da ANFOPE; organiza os Encontros Estaduais sobre Formação do Educador desde 1985; incentivou a experiência piloto do curso de Pedagogia que resultou, mais tarde, na primeira reformulação curricular na instituição, incorporando os princípios orientadores da ANFOPE.

Em consequência dessa dinâmica instituída, a UFPB vem ampliando seu leque de ações visando à concretização de uma política institucional de qualidade; os resultados obtidos com essa política estão elencados no Relatório de Avaliação Institucional (UFPB, 2000e). Segundo expressa o relatório, o processo de reformulações curriculares dos cursos de graduação foi acelerado contando com a participação de estudantes, professores e outros sujeitos que compõem a comunidade universitária; houve aumentos significativos de disciplinas e maior envolvimento dos membros da comunidade na oferta, administração e ministração dos cursos. Ressalta, ainda, a efervescência interna do movimento dos professores, nos dois últimos anos da década de 90, e de como este contribuiu para extrapolar os limites internos do movimento que alcançou espaços fora da Instituição, onde ocorreram discussões a respeito das diretrizes curriculares em andamento no país, por solicitação do MEC/SESu.

Paralelamente, registra ainda o relatório, houve “no biênio 1999-2000, uma ampla discussão, no âmbito dos Centros, objetivando a construção e aprovação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de todos os seus cursos de graduação, com base nos quais – e nas diretrizes curriculares que vieram a ser aprovadas pelo CNE – foi dinamizado o processo de reformulações curriculares”.

O relatório conta uma rápida história de como se deu a organização do movimento dos professores, sobre suas formas de articulação internas e externas e também registrar como foram aprovadas resoluções que objetivaram normatizar as práticas institucionais e em consequência, aquelas que passaram a ter vigência na organização e dinâmica dos cursos. O sucesso do empreendimento institucional é ressaltado:

Desde o início da vigência da Resolução nº 39/99 do CONSEPE, cinco são os cursos que já receberam aprovação dos seus respectivos PPP's, por parte daquele Conselho; aproximadamente outros 45 estão em fase adiantada de discussões ou deliberações nos colegiados de Curso e conselhos de Centro respectivos. Os demais, aproximadamente 20 cursos, se bem que ainda defasados em relação àqueles citados acima, encontram-se todos, envolvidos com a questão..”(UFPB, 2000e).

Esses espaços de discussão abertos pela UFPB deram origem a conflitos gerados no campo das relações MEC-UFPB-ANFOPE, relativos às propostas de mudança na política de formação do educador advindas das várias regulamentações⁹ que foram também contestadas pelo movimento docente. Essas regulamentações para os cursos de graduação na década de 1990 referem-se, inclusive, àquelas derivadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - e seus desdobramentos nas diretrizes curriculares nacionais para esses cursos.

Os debates gerados nas instâncias da UFPB relativos à construção dos projetos político- pedagógicos foram significativos enquanto espaços que reuniram representantes da comunidade acadêmica, incluindo a direção daquela instituição. Esses debates eram coordenados pelas divisões administrativas da Pró-Reitoria de Graduação e da coordenação dos cursos, assim como, pela comunidade acadêmica dos respectivos centros, aos quais se agregavam os cursos. Ao resgatarmos esses processos, fica patente que várias forças configuram esse campo, expressando as tensões que permeiam o problema da formação do educador no cotidiano da instituição UFPB, sobrevividas dos limites que se apresentavam ao processo de construção de sua política institucional, no caso específico da elaboração dos projetos políticos-pedagógicos dos seus cursos.

Como evidenciadas nos dados reunidos para estudo, as tensões que se apresentaram entre as diretrizes do MEC e as demandas do movimento dos educadores desafiaram as instituições de ensino superior a ter que se sobreporem, continuamente, às regulamentações, leis, imposições oriundas do MEC e às demandas do movimento, catalisadas pela ANFOPE, para definir os seus próprios instrumentos de política de formação dos educadores.

⁹ Estas regulamentações serão objeto de discussão no capítulo 2.

Sendo assim, a investigação a que nos propusemos, levou-nos à necessidade de encontrar referências sobre a dinâmica desse processo como vivenciada pelos seus principais atores, interlocutores, optando por ouvir o que professores, coordenadores de curso, representantes da administração e da comunidade acadêmica, em geral, ofereciam para uma clara compreensão do problema. Selecionamos os informantes para, em grupo ou individualmente, explanarem as suas versões sobre a experiência, especialmente através do uso da técnica do Grupo Focal (MORGAN, 1997) como explicitaremos no capítulo I.

Uma hipótese que se delineia para este trabalho é a de que a história dessa trama de relações que levaram às escolhas institucionais tem lugar num **campo de forças**, “espaço” em que a instituição e seus professores devem se posicionar continuamente. O nosso desafio foi o de recuperar esse processo com o olhar sobre a UFPB, sem perder de vista a rede das relações que se desenrola entre a instituição, o MEC e a ANFOPE.

Assim, esta tese tem como objetivo geral compreender as relações que se estabelecem entre a política nacional de formação dos profissionais da educação e a orientação do Movimento dos Educadores e as suas implicações para a construção dos projetos político-pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura de instituições públicas, focando no processo ocorrido no interior da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Definimos como objetivos específicos:

- analisar aspectos da política nacional da educação relativos à formação dos profissionais da educação a partir da década de 1990, no que se referem ao recorte feito para esta tese;
- compreender a política institucional que orientou as concepções e práticas de elaboração dos PPPs dos cursos de licenciatura de uma instituição pública - a UFPB – no período 1993–2000, à luz da política nacional de formação dos profissionais da educação;
- mapear o processo de elaboração dos PPPs buscando identificar, tanto o que foi contemplado a partir das orientações do MEC quanto o que foi introduzido com base nas reivindicações dos movimentos dos educadores;
- identificar impasses, resistência e singularidades presentes no processo de elaboração dos PPPs da UFPB.

Procuramos responder aos objetivos formulados com as seguintes questões:

Considerando-se os limites e as possibilidades da política nacional de educação, é possível a construção coletiva de uma política de formação dos profissionais da educação com base nas experiências institucionais locais e em consonância com os movimentos dos educadores? Qual é a política de formação adotada pela UFPB para os cursos de licenciatura? Até que ponto essa política da UFPB reflete, por um lado, as tensões enfrentadas entre o que propunha o MEC e, por outro lado, os indicativos do Movimento dos Educadores? Qual é a repercussão dessa política na UFPB na elaboração dos seus projetos político-pedagógicos? Os princípios norteadores aprovados coletivamente pela UFPB foram garantidos nos projetos político-pedagógicos dos cursos? Considerando os conflitos que emergiram, quais as formas de resistência adotadas pelos educadores nesse processo?

Constatamos que há dois projetos distintos para a formação dos profissionais da educação no país: um, visto da lógica do poder constituído sob a orientação do MEC, considerado, em geral como atrelado às políticas do Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.10); o outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, especificamente neste caso representados pela ANFOPE, que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com as demandas políticas da sociedade civil (PORTO, 2001a; SCHEIBE, 2002; FREITAS, H., 2002; AGUIAR et al. 2006). As IES passam a atuar considerando os seus objetivos de formação e o que propõem esses projetos. A sua política institucional passa, pois, a ser construída num campo de choque de interesses contraditórios entre esses dois projetos, na tentativa de chegar a soluções possíveis, como transparecem nas práticas de elaboração dos PPPs da UFPB.

A justificativa do período (1993-2000) deve-se à efervescência da discussão dessas idéias na UFPB, em contraposição ou como parte constitutiva da arena de lutas estabelecida no Brasil a partir das divergências e disputas entre esses projetos, exemplarmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No caso da UFPB, este período corresponde aos reitorados de Neroaldo Pontes (1993-1996) e Jader Nunes (1997-2000).

Nosso foco principal de análise é o processo da política institucional de construção dos PPPs na UFPB, atentando para o **campo de forças** (BOURDIEU, 2004a-b) no qual se

apresentam os embates, impasses e conflitos, que emergem sobre o que dispõem os instrumentos de política do MEC e aqueles que, historicamente, são defendidos pelos movimentos dos educadores, os quais são visíveis no processo de construção dos PPPs. A ANFOPE, como uma entidade política que produz conhecimentos referentes à formação dos profissionais da educação, apresenta-se como parte nesse campo de luta que agrega educadores no país, ocupando espaços e posições sociais no enfrentamento das políticas de educação induzidas pelo MEC.

O estudo de **campos** é desenvolvido por Pierre Bourdieu a partir de reflexões antropológicas e sociológicas. Entre os campos estudados pelo o autor, podemos destacar: família, escola, igreja, universo profissional, campo político, campo social, campo econômico e campo intelectual, campo artístico, campo literário. Nesse sentido, define campo “como certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados”. (BOURDIEU, 1983 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004c, p.36).

O conceito de campo¹⁰ é considerado por Bourdieu no sentido de sistema de linhas de forças ou espaços estruturados. Para ele,

“o campo intelectual, da mesma maneira que o campo magnético, constitui um sistema de linhas de força: isto é, os agentes ou sistemas de agentes que o compõem podem ser descritos como forças que se dispendo, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo”. (BOURDIEU, 1968, p.105).

Concordamos com Bourdieu (2004b, p.22) quando afirma que “[...] todo campo... é um campo de forças, é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

Para o presente estudo consideramos o campo no sentido de campo de forças e de lutas por projetos diferentes. Nesse sentido, o nosso estudo considera a instituição UFPB como participante na confluência desse campo de forças no qual se incluem outras posições e interesses: da ANFOPE e do MEC, visando atingir os seus objetivos de produção do conhecimento, formação profissional e autonomia.

¹⁰. Para maior aprofundamento a respeito de campo, ver Bourdieu 1968, 1983, 1997, 1998 2004a, 2004b; .Educação e Sociedade, nº78, 2002 ‘ Dossiê Ensaio sobre Pierre Bourdieu; Catani e Nogueira (org.) Pierre Bourdieu Escritos de Educação, 2002 entre outros.

Esclarecemos que nossa abordagem estará restrita à análise de processos de elaboração dos projetos político-pedagógicos, ainda em andamento, no interior dos cursos e da própria universidade. Nossa análise possibilita explicitar os meandros desses processos e compreender as formas de resistência que se delinearam, mais especificamente no período compreendido, de 1993 a 2000.

A abordagem metodológica privilegia a pesquisa qualitativa pela qual esperamos revelar a dinâmica das relações entre as concepções e práticas elaboradas nos espaços de construção coletiva. Dados secundários provenientes das instituições envolvidas como leis, relatórios, projetos, documentos, boletins, como também, os dados primários relativos à observação direta, às entrevistas com informantes-chaves e aos grupos de discussão, oferecem evidências sobre as quais nos apoiamos para desenvolver a presente tese.

Definidos objeto, área de estudo e o campo de observação, a técnica de pesquisa utilizada é a de Grupo Focal (GF) na perspectiva de multimétodo¹¹, entre os quais se incluem os grupos de discussão que, no caso, vêm expressar a complexidade do processo de construção e implementação de política institucional. Esta técnica nos permite explicitar, simultaneamente, o processo histórico no qual foram construídos os PPPs dos cursos de graduação em suas relações com a política nacional de formação e o movimento dos educadores.

Dessa forma, pretendemos analisar as implicações da política nacional e do movimento dos educadores para as práticas e formas de resistência usadas pelos educadores da UFPB no processo de construção dos PPPs dos seus cursos.

A pesquisa procura, assim, compreender o processo de construção da política institucional da UFPB, especificamente para os cursos de formação do educador - denominados de cursos de licenciatura - e identificar as concepções e as práticas que emergiram num campo de forças no qual desenvolveu-se a elaboração dos seus projetos político-pedagógicos.

Para atender o que propõe este trabalho, dividimos o seu conteúdo em quatro capítulos, precedidos desta introdução.

¹¹ Esta técnica será melhor explicada no capítulo 1. Alertamos que as utilizações dessa técnica em pesquisa de marketing e outras tem sido objeto de alto nível de sofisticação para separar níveis de observação. Aqui, no entanto, seguimos mais diretamente Morgan no que atende ao nosso objetivo de realizar um trabalho compartilhado com os vários atores.

O Capítulo 1, denominado *Trilha Metodológica*, objetiva definir e explicitar a metodologia utilizada; traçamos as principais linhas de observação, coleta de dados e a análise desenvolvida.

No Capítulo 2, intitulado *Políticas, Educacionais e Estado*, lidamos com o conceito de *Estado-ampliado* (GRAMSCI, 2001) para explorar as relações entre o Estado e a sociedade civil, através do qual é feita a leitura da história das políticas do MEC para a formação dos profissionais da educação no período considerado, através do arsenal oficial e seus principais instrumentos, documentos, leis e resoluções, bem como outros, do movimento dos educadores. Trata das reações a essas políticas como expressas pelos movimentos dos educadores, aqui especialmente desveladas, no caso da ANFOPE, sua história, sua forma de atuação e suas relações com educadores e as IES. Neste capítulo, consideramos os contextos históricos e institucionais em que foram produzidos esses documentos e os limites impostos à atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) na formulação da sua política institucional.

No Capítulo 3 - *A Política da UFPB para a Formação dos Profissionais da educação - Relações com as Políticas Oficiais e os Movimentos dos Educadores (1993 - 2000)* – nele dá-se continuidade à apresentação dos dados objeto de análise, busca-se compreender a maneira como a UFPB, através dos seus atores, se situou no período considerado, com base na análise da resposta institucional às políticas do MEC e aos seus objetivos de formação, juntamente com as proposições do movimento dos educadores.

O Capítulo 4, intitulado *Impasses, Resistência e Singularidades no Processo de Construção dos Projetos Político-Pedagógicos na UFPB*, analisa os dados a partir das situações e processos gerados no interior do campo de forças no qual a UFPB se insere, para responder aos desafios das políticas governamentais, bem como às demandas do movimento dos educadores, ressaltando as singularidades do processo de construção de sua política institucional através dos PPPs. Neste capítulo analisamos os principais resultados alcançados tornando explícitas as singularidades da política institucional de formação de educadores na UFPB como parte de um processo histórico no qual são geradas as políticas públicas.

Pelo estudo realizado, tornam-se visíveis os impasses e as formas de resistência que emergem nesse processo e que contribuem para a atualização das políticas educacionais e

práticas democráticas na instituição. Tornam-se assim evidentes os avanços obtidos com a realização desta tese e os seus limites, considerando-se que tratamos de processos dinâmicos cujo alcance pode melhor ser aferido com certo distanciamento no tempo.

CAPÍTULO 1: TRILHA METODOLÓGICA

A Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos do mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 1992, p.192).

As políticas de formação do educador devem ser compreendidas como resultado de uma trama de relações estabelecida entre diferentes atores que se posicionam sobre o que dispõem as políticas do MEC e o que propõe o movimento dos educadores, constituindo elementos do campo onde acontecem as escolhas institucionais nas IES. Temos, assim, um campo de forças no qual a IES e seus professores devem se posicionar continuamente.

Para definirmos o conteúdo dessa trama de relações e o espaço em que essa política seria trabalhada, dada a sua complexidade- se no MEC, na ANFOPE ou numa instituição universitária- encontramos perspectivas que se apresentavam a partir do exame dos dados, das nossas inquietações acadêmicas e reflexões que fazíamos, concomitantemente à coleta dos dados, como também dos debates e análises preliminares dos dados feitos durante os seminários do grupo de pesquisa do LOED/UNICAMP, a pergunta principal para orientar o nosso estudo: **como a instituição percebia e conduzia sua política de formação, por meio da construção dos PPPs das licenciaturas, tendo em vista sua relação com dois projetos com características essencialmente diferentes: o do MEC e o da ANFOPE.** O desafio que move este trabalho é, portanto, acompanhar esse processo com o olhar

focalizado na instituição UFPB¹², sem perder de vista a trama das relações que se desenrola entre esta, o MEC e a ANFOPE, num contexto moldado pelas políticas de Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

O caminho delineado e percorrido nos ajudou a recuperar a história da formação do educador na UFPB. A leitura dos documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho Licenciatura da UFPB, dos documentos da ANFOPE e dos instrumentos de políticas do MEC, bem como do material registrado em fitas gravadas, áudio e vídeo (ANEXO C) resultantes de 20 horas de gravação sobre os Encontros do PROLICEN e Oficinas de Currículos, constituem ricas evidências do estimulante processo de aprendizagem sobre a temática selecionada para estudo, pautado no exame de duas categorias que se constituíram a priori como instrumentos de investigação: **política de formação do educador e projetos político-pedagógicos**. Entendemos que “as categorias não são apenas graus de desenvolvimento da consciência, mas também graus de desenvolvimento da prática social dos homens, de suas relações entre eles e deles com a natureza” (CHEPTULIN, 1982, p. 140); é neste sentido que consideramos também outras categorias que emergem das práticas. Fizemos, igualmente, o registro das atividades realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB junto aos cursos de licenciatura, o que nos aproximou dos possíveis atores da pesquisa; a PRG liderou um amplo processo de mobilização da comunidade acadêmica, organizando uma equipe que interagiu, continuamente com coordenações de curso e direções de centros.

Definimos que o lócus principal da pesquisa seria a UFPB; também, que os participantes e sujeitos considerados seriam, preferencialmente, aqueles que por sua inserção acadêmica ou administrativa vivenciaram diretamente essa história ou também exerceram algum cargo vinculado aos cursos de licenciatura durante os anos compreendidos entre 1993 e 2000. Nesse sentido, optamos por uma amostra intencional para qual os atores foram escolhidos, segundo o tipo e grau do seu envolvimento com as políticas institucionais. As várias reuniões a que comparecemos nos ofereceram informações precisas de como a instituição coordenava o processo de reformulação curricular.

¹² Aqui reconhecida através das práticas e das vozes dos sujeitos que a compõem: professores, alunos, funcionários, administradores. Os sujeitos são também denominados de atores ou participantes.

Ao eleger essa estratégia de nos achegarmos aos sujeitos que, evidentemente, se envolveram no processo de produção da política institucional e dos movimentos dos educadores, buscávamos nos aproximar, o máximo possível, da história recente da implementação das políticas de formação do educador. Cientes dos limites metodológicos do uso de tal estratégia - no que diz respeito ao ainda incipiente distanciamento dos atores dos processos em que se envolveram, assim como também, a uma certa indefinição das instâncias do MEC sobre as mesmas políticas de formação e, no que se refere ao movimento dos educadores, à novidade das suas ações e atuação direta nesse campo - decidimos dirigir o nosso olhar para um campo em construção para dar conta do movimento dos atores, segundo o seu lugar nas tramas que deram oportunidade à construção dos PPPs na instituição.

A adoção de tal estratégia justifica-se pela necessidade de produção do conhecimento sobre questões de interesse público, visando contribuir para esclarecer processos e, ainda como foram se impondo, através das falas dos sujeitos, os impasses que são indicados, em alguns momentos, através da expressão *entraves* e formas de resistência, algumas vezes denominadas de *lutas diárias*, que tendem a moldar as políticas públicas e os seus ajustes às necessidades da sociedade contemporânea. Conseqüentemente, buscamos encontrar uma técnica que nos permitisse dar conta da complexidade do caso e de ampliar as dimensões diacrônicas e sincrônicas de entendimento da realidade; essa estratégia resultou na eleição da técnica de *grupos focais* na perspectiva de multimétodo.

1.1 A construção do campo da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no interior da UFPB no período de julho de 2003 a julho de 2004. Entretanto, boa parte dos dados vinha sendo objeto de nossa atenção desde o ano de 1994 quando participamos do GT Licenciatura e elaboramos os projetos do PROLICEN/UFPB para submeter à avaliação do PROLICEN/MEC (UFPB/PRG,1994). Nesse período, à frente da coordenação de currículos e programas, ficamos responsáveis pela atualização dos dados da situação legal e curricular dos cursos de graduação, visando a elaboração do 1º Relatório de Avaliação dos cursos de graduação para o Programa de Avaliação Institucional, realizado pela Comissão Permanente de Melhoria do Ensino (UFPB/PRG, 1995a), como também contribuímos para a definição e aprovação dos

princípios orientadores para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação (UFPB/PRG, 1994, 1995 e 1999).

Embora tivéssemos, dado o nosso próprio envolvimento com o caso aqui estudado, conhecimento dos vários documentos sobre a formação do educador, fizemos uma releitura dos mesmos com um novo olhar, o de pesquisadora que se propõe a investigar dialogando com os participantes do processo. Nesse sentido, escolhemos a pesquisa qualitativa por entendermos que seria esta uma abordagem que melhor daria conta da dinâmica dos espaços de construção coletiva. No entanto, é importante salientar que, num processo de investigação, as diferentes abordagens metodológicas que se apresentam para lermos uma determinada realidade podem aparecer num momento como facilidade e, em outros, como obstáculo para apreensão do objeto. O pesquisador deve, pois, estar atento à abordagem que melhor responda às suas preocupações, visando à apreensão da lógica interna dos processos analisados, bem como à compreensão da dinâmica e das contradições emergentes. No caso que aqui nos ocupa, tal cuidado nos proporcionou a oportunidade de rever estratégias para realimentar os processos de coleta, análise das evidências empíricas e revisão dos aportes teóricos, segundo os contextos e conjunturas históricas.

Para isso, recorremos a uma base de dados que se compõe da análise documental, da observação dos espaços e processos que se expressam no interior da instituição, de entrevistas semi-estruturadas e dos grupos focais, complementada com dados institucionais que nos ofereceram informações sobre a história recente da política nacional para a formação de profissionais da educação e da atuação do movimento dos educadores, de acordo com as experiências resultantes da sua aplicação num caso específico: o processo de construção dos PPPs na UFPB. O acompanhamento dessas experiências nos exigiu aproximação e afastamento da realidade observada, atendendo aos requerimentos de objetividade e ao reconhecimento das subjetividades implicadas nos limites da observação participante.

De acordo com André, (1995, p.28)

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

1.2 Procedimentos de pesquisa: Decisões iniciais.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos vários procedimentos, entre eles o grupo focal. Esta técnica nos permite a compreensão do fenômeno como resultado dos processos de interação desenvolvidos entre os seus participantes através dos quais se destacam as principais versões sobre o problema estudado. O grupo focal nos pareceu o mais apropriado para o estudo aqui proposto, principalmente porque permite uma ação recíproca de debate entre os participantes. Nessa direção, nos embasamos na compreensão de grupo focal incorporado ao multimétodo como defendida pelo pesquisador Morgan (1997). O autor define, didaticamente, grupo focal indicando que este pode ser usado como um único procedimento, ou em combinação com outros; na primeira opção, é entendido do seguinte modo:

Como uma forma de pesquisa qualitativa, os grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de alternância entre as perguntas do entrevistador e as respostas dos participantes numa entrevista. Ao contrário, a dependência está sobre a interação dentro do grupo, baseada em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador que geralmente desempenha o papel de moderador. A legitimidade dos grupos focais está no seu uso explícito da interação em grupo para produzir dados e '*insights*' que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo. (MORGAN, 1997, p.2. tradução nossa).

Essa técnica, embora não seja muito conhecida na área educacional, tornou-se um instrumento importante de coleta de dados, principalmente, nas ciências sociais e nas ciências da saúde. No caso da educação, os estudos ainda são incipientes. Tal constatação torna o nosso trabalho mais desafiador no sentido de utilizar a técnica de grupo focal como uma das estratégias para responder aos objetivos da pesquisa e à análise ou teorização pretendida.

De acordo com Morgan (1997), essa técnica oferece várias possibilidades, podendo ser usada:

- 1) como principal fonte de dados.
- 2) como fonte suplementar de dados ou de estudos que se apóiam em algum outro método primário, como o *survey*.

3) em estudos que usam multimétodo, combinando dois ou mais métodos de coleta de dados, em que nenhum método primário determine o uso dos outros.

No presente trabalho, fazemos uso da técnica de grupo focal aliada ao multimétodo - que combina esta com outras. Ao fazer referência ao uso dos grupos focais, Morgan explica este modelo esclarecendo que ele permite agregar informações:

[...] aos dados que são coletados através de outros métodos qualitativos, como observação participante e entrevistas individuais. O modelo aqui é claramente etnográfico, que tem tradicionalmente envolvido uma combinação de observação e entrevistas. Trazendo os grupos focais para esta combinação simplesmente significa utilizar um grupo como também entrevistas individuais. (idem, p.3)

Na sua intenção de tratar a técnica e a originalidade dos seus usos em cada caso, Morgan explica que o objetivo é utilizar cada método de forma que contribua com algo diferente e único para que o pesquisador venha a entender o fenômeno estudado, atendendo à necessidade de apreender a realidade e as características dos dados a serem pesquisados, as oportunidades e as limitações que se apresentam na configuração do campo de investigação.

Na tentativa de explicitar a técnica, acrescenta ainda:

Grupos Focais podem então servir para um diferente número de propósitos. Quando utilizados de forma contida, eles podem ser a base para um estudo completo. Utilizados com outros métodos, eles podem tanto suplementar outro método primário ou combinar com outros métodos qualitativos em uma verdadeira parceria. Esta flexível variedade de usos para grupos focais nas ciências sociais contrasta fortemente com as aplicações de marketing nos quais grupos focais têm historicamente servido como um passo preliminar, seguido por pesquisa quantitativa.¹³ (idem, p.3).

O mesmo autor indica outras possibilidades que se abrem com o uso dessa técnica pois, como sugere, a técnica de grupo focal não se encerra em si mesma:

Dada a forte tradição de pesquisa qualitativa nas ciências sociais, pesquisadores dessas áreas tomaram com razão uma abordagem mais

¹³ Para qualificar o que considera como pesquisa quantitativa o autor faz referência a McQUARRIE, E.F. (1996). *The market research toolbox: A concise guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ampla para os usos de grupos focais. Ainda assim, as opções que nós temos atualmente desenvolvido certamente não exaurem as possibilidades de uso dos grupos focais, e existem, sem dúvidas, muitos outros usos criativos de grupos focais aguardando serem descobertos”. (idem, p.3)

Nosso interesse na escolha desta abordagem qualitativa – *grupo focal em estudos que usam multimétodo* - deve-se à sua adequação para a compreensão do processo de interação que, ao nosso ver, melhor explica o esforço do trabalho coletivo que orientou a construção da política de formação do educador na UFPB e das suas repercussões na elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura. Dessa forma, recuperamos a dinâmica da experiência vivida nesse período, reunindo os dados existentes.

O estudo é, pois, desenvolvido com base na combinação dessas técnicas- grupo focal, entrevistas, observação e análise documental. Optamos pela estrutura mais informal de grupo focal, dado o grau de envolvimento da pesquisadora e mediadora com o objeto de estudo. O relacionamento amigável entre os participantes da pesquisa constituiu elemento favorável para responder à necessidade de chegarmos mais perto da compreensão que eles têm do tema pesquisado, embora reconheçamos os limites dessa proximidade. Assim, a pesquisa utilizando grupos focais, propicia diferentes perspectivas para a compreensão de uma mesma questão e de posições compartilhadas entre atores que viveram e vivem as experiências da construção da política de formação de educadores, no caso, na UFPB. Na realização dos grupos focais emergiram opiniões e concepções convergentes e divergentes que, confrontadas, contribuíram para tornar o processo de discussão mais esclarecedor sobre as experiências vividas.

1.2.1 Grupos Focais: uma técnica inovadora na educação

Alguns autores priorizam a estrutura formal dos grupos focais¹⁴, no entanto, para os propósitos deste estudo, seguimos a orientação de Morgan (1997) quando afirma que:

o grau de estrutura formal em um grupo focal é uma decisão que o pesquisador toma de acordo com propósitos específicos do projeto de pesquisa. Particularmente, a utilização de uma abordagem mais formal ou menos formal vai depender dos objetivos do pesquisador, da natureza do cenário da pesquisa, e da provável reação dos participantes ao tópico da pesquisa (idem, p. 6).

¹⁴ No campo do marketing, por exemplo, o uso dessa técnica já conta com especialistas e locais preparados para a realização dos grupos, segundo procedimentos previamente definidos.

Nesta tese optamos por utilizar uma estrutura menos formal que se configurou com base numa seleção ao mesmo tempo intencional e aleatória. Intencional porque definimos a priori a representação das instâncias (Pró-Reitoria, Coordenações de Curso e Centros) a serem consultadas, e aleatória porque a composição do grupo de discussão dependeu de indicações pontuais e das respostas ao convite que fizemos .

Esta técnica permitiu-nos a compreensão do fenômeno através do processo de interação desenvolvido nos grupos, bem como o aprofundamento da temática da pesquisa, o que seria difícil de alcançar fora da situação de discussão de grupo. O Grupo Focal, quando associado com outras técnicas de coleta de informação, como aqui procedemos, ofereceu-nos a oportunidade de ampliar a base de dados para a análise das políticas de formação dos profissionais de educação que transparecem e influenciam nas concepções, práticas e processos de elaboração dos projetos pedagógicos. A técnica de Grupo Focal aqui usada, aliada ao multimétodo, constitui nosso aporte ao uso dessa técnica no campo da educação e encontrou fundamentos nas contribuições de Morgan (1997) quando deixa explícito o seu desejo de que outras experiências com a técnica venham a ser realizadas.

Outras referências aos usos dessa técnica são encontradas nos trabalhos de Gatti (2005), Oliveira; Werba (2002), e Minayo (1994; 2004) e também contribuem para compreendermos e ampliarmos as possibilidades dos usos da técnica de grupos focais na pesquisa. As contribuições dessas pesquisadoras brasileiras estão também baseadas nos estudos de Morgan.

Gatti (2005) desenvolve a temática do “Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas” a partir de estudo de diferentes autores que tratam da questão. Para a autora:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções e crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes para o estudo do problema visado. (idem, p.11)

Ainda conforme a autora, essa técnica oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorização em campo a partir do ocorrido e do falado.

Por outro lado, Minayo (2004) alerta para o fato de que o grupo de discussão não é uma questão meramente técnica, mas depende muito do animador porque:

[...] a discussão de grupos (“grupos focais”) se faz em reuniões com um pequeno número de informantes (seis a doze). Geralmente tem a presença de um animador que intervém, tentando focalizar e aprofundar a discussão....os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo, cujas idéias e opiniões são do interesse da pesquisa.(idem, p.129).

A autora encontra apoio em Schrimshaw, (1986) para resumir as questões mais técnicas de como o animador deve conduzir o trabalho com os grupos de discussão:

O animador: a) introduz a discussão e a mantém acesa; b) enfatiza para o grupo que não há respostas certas ou erradas; c) observa os participantes, encorajando a palavra de cada um; d) busca as “deixas” de continuidade da própria discussão e fala dos participantes; e) constrói relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; f) observa as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate. Geralmente o tempo previsto não deve ultrapassar de 1:00 a 1:30 horas. (SCHRIMSHAW, 1986, p. 12 *apud* MINAYO, 2004, p.130)

Embora a definição prévia do tempo seja necessária para informar aos participantes sobre a agenda e cronograma da discussão, dependendo do interesse e da disponibilidade, deve haver uma certa flexibilidade, principalmente para que não se interrompa o debate em momentos ricos, quando as idéias fluem mais livremente, como tivemos a oportunidade de observar.

Para Oliveira;Werba (2002), uma das vantagens dos grupos focais

é a oportunidade que eles oferecem de se estabelecer uma intensa troca de idéias sobre um tópico, num período limitado de tempo, onde os dados são discutidos e aprofundados em conjunto. A qualidade dos dados pode ser, em consequência, superior aos de uma entrevista individual. (idem, p.112)

Todos os autores estudados concordam com alguns cuidados que devem ser observados na formação dos grupos focais, principalmente quanto: i) ao tamanho do grupo;

ii) à organização coerente com objeto e objetivos da pesquisa; iii) à quantidade de grupos, sugerindo-se de três a quatro grupos, com uma média de 6 a 12 participantes; iv) à duração da discussão, variando de uma a duas horas.

O papel do coordenador, facilitador, mediador, moderador ou animador¹⁵ é conduzir as discussões de forma livre, mas sem perder de vista o tema proposto. Geralmente as discussões são gravadas em fitas de áudio ou vídeo, sendo posteriormente transcritas e analisadas em função do referencial teórico e do objetivo da pesquisa. A partir daí é feita a categorização de dados por afinidades.

Uma opção: o uso de multimétodo

Para responder ao desafio da nossa pesquisa, investigamos como se definiram os instrumentos da política nacional para os cursos de licenciatura, observando as relações com as agendas do movimento dos educadores, bem como a autonomia dos cursos nas práticas para definição dos seus PPPs.

- **Os dados da pesquisa**

Os principais dados empíricos foram coletados nos anos de 2003 e 2004, através da observação direta, realização de entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e análise documental. Em 2006 realizamos mais cinco entrevistas com os coordenadores dos cursos estudados para atualização das informações. Porém, como já alertamos, consideramos e incluímos na análise, também, outros dados quantitativos e qualitativos referentes ao período (1994-2000) em que trabalhávamos na PRG. Para melhor visualização do processo de investigação, listamos abaixo as atividades realizadas:

1) pesquisa documental histórica – Durante os meses de julho, agosto e setembro do ano de 2003, iniciamos as consultas às instâncias burocráticas e acadêmicas da UFPB e organizamos nossa base de dados, para a qual selecionamos e realizamos estudo dos

¹⁵ Como encontramos vários termos (mediadora, facilitadora, moderadora, animadora) para definir a pessoa que coordena os grupos focais, preferimos adotar a nomenclatura de mediadora por se tratar da própria pesquisadora que também foi participante e incentivadora da construção dessa política na UFPB.

documentos referentes à política de formação dos profissionais de educação no Brasil, dos documentos produzidos pela UFPB e uma releitura das produções da ANFOPE. Selecionamos documentos produzidos desde 1993, tais como fitas de vídeo dos Encontros do PROLICEN/UFPB, das Oficinas de Currículo, Seminário das Diretrizes Curriculares e das Reuniões da PRG com coordenadores de cursos, assessores de graduação, chefes de departamentos e comissão especial designada pela PRG para elaboração de Minuta de Resolução que tratou da formação pedagógica¹⁶. A estratégia de consulta incluiu legislação, pareceres, resoluções, outros documentos, entre os quais destacaríamos normatizações das instâncias do MEC, do CNE, da UFPB; documentos da ANFOPE; documentos institucionais da UFPB: Relatórios das Oficinas de Currículo, Projetos e Relatórios do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFPB), Relatório da Avaliação Institucional (PRG/CPME), Relatório da Oficina de Trabalho: gestão da Graduação na UFPB, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e PPPs dos cursos selecionados, fitas de vídeo e áudio, fotos de eventos da licenciatura, Oficinas de Currículo e de Seminário de Diretrizes Curriculares, conforme referências que constam da Bibliografia desta tese. Esse material foi lido e anotado, objetivando a compreensão e delineamento dos aspectos relativos ao nosso objeto de estudo.

Foi realizado um levantamento dos documentos (ANEXO D), procurando extrair deles os temas que tratavam da política de formação de educadores, reformulação curricular e projetos político-pedagógicos. **Nos documentos do MEC**, procuramos destacar a orientação dada pela LDBEN nº 9.394/96; em relação aos profissionais de educação e projeto político-pedagógico, encontramos nos decretos presidenciais e portarias ministeriais indução a uma política de formação, encontramos ainda nos pareceres e nas resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que deveriam ser seguidas por todos os cursos de licenciatura. **Nos documentos da UFPB**, encontramos os princípios que orientam a política de formação do

¹⁶ Essa minuta foi resultado de um amplo debate realizado nos Encontros de Licenciatura desde a construção da Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador, iniciada em 1994. Ela é exigência da Resolução nº39/99, do CONSEPE/UFPB, que trata da sistemática da Elaboração de PPP dos Cursos de Graduação da UFPB e atende à Resolução CNE nº 01/2002 que trata das Diretrizes para Formação de Professores de Educação Básica e à Resolução CNE nº 02/2002 que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em 2004 ela foi consolidada e aprovada pelo CONSEPE/UFPB, como Resolução 04/2004 que ‘Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura’.

educador, a legislação que regulamenta essa política, os posicionamentos da instituição em relação às políticas do MEC, os processos de PPP dos cursos, suas minutas e respectivas Resoluções. **Nos documentos da ANFOPE**, encontramos as temáticas específicas que tratam exclusivamente da formação dos profissionais da educação. Encontramos também vários posicionamentos dessa associação contrários às políticas do MEC no que diz respeito à formação dos profissionais de educação.

Destacamos alguns dos achados nos documentos consultados a respeito dos temas que emergiram dos documentos e que se revelaram, na prática, relevantes para a análise da política de formação do educador, nos termos aqui propostos:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (BRASIL/LDBEN n.º 9394/96, art.53).

Por essa razão, nos projetos – PROLICEN/UFPB -1995 a 1998 – centram-se as atenções nas diretrizes gerais que têm norteado a atual política para Formação do Educador nesta Universidade. Tais diretrizes giram em torno de certas questões com imbricamentos diversos. Dentre essas questões, destacam-se: inter-relação entre a formação inicial nos cursos de licenciatura e a formação continuada no exercício da docência; a interdisciplinaridade como paradigma emergente e implementação de formas articuladoras entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no sentido de refletir a relação teoria-prática e produzir novas formas de produção de conhecimento (UFPB/PRG 1998c, p.9).

É importante estabelecer uma Base Comum Nacional para esta formação, integrada a uma formação específica para as diversas áreas de atuação. Os eixos norteadores estabelecidos para essa Base Comum Nacional serão os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada. (ANFOPE/ Documento Final, 2004, p.11).

No âmbito da UFPB, as informações existentes na Pró-Reitoria de Graduação (PRG), na Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), na Coordenação de Informática (CODEINF), no Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), na Coordenação de Cursos, e os dados gerais dos cursos de graduação contribuíram para a formação da base de dados

sobre os cursos de licenciatura, como já destacamos (ANEXO A) a partir da qual selecionamos os cinco cursos que fariam parte da pesquisa.

Essa informação corresponde aos cursos de Licenciatura existentes na UFPB até o ano de 2000. No entanto, em 2001, a Universidade Federal da Paraíba foi desmembrada em duas, a UFPB e a UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), sendo que a atual UFPB ficou com os cursos dos Campi I, III e IV; a UFCG, com os demais Campi, em número de quatro. Com essa nova configuração, o Campus III passa a ser denominado de Campus II e o Campus IV, de Campus III. No entanto, os cursos de licenciatura permaneceram nos seus centros de origem - Centro de Formação de Tecnólogos (CFT), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Embora todos os cursos estivessem em processo de construção dos respectivos PPPs, selecionamos um curso em cada um desses centros. Foram assim escolhidos os cinco cursos de licenciatura que, segundo nosso entendimento, nos proporcionariam uma boa aproximação da realidade institucional multicampi da UFPB. Esses cursos tornaram-se representativos do amplo processo de reformulação curricular em realização na instituição. São os seguintes os cursos selecionados: Matemática (CCEN), Educação Física (CCS), Pedagogia (CE), História (CCHLA), Ciências Agrárias (CFT), conforme detalhamento (Quadro I).

QUADRO I - CURSOS DE LICENCIATURA SELECIONADOS

| CAMPUS | CENTRO | CURSO LICENCIATURA | RESOLUÇÃO UFPB CONSEPE (PPP) | Legislação Federal |
|--------|--------|---|--|--|
| I | CE | Pedagogia | Resolução 39/1999; Resolução 34/2004; Resolução 13/1996 Resolução 64/2006 | Parecer CNE/CP nº 5 de 13/12/2005 ; Parecer nº 6 CNE/CP 2006; Resolução CNE/CP nº 1 2006. |
| | CCS | Educação Física | Resolução 39/1999; Resolução 34/2004; Resolução 04/2004 Nº 9 de 30/04/90 | Resolução CNE/CP nº 2/2002; PARECER CNE/CES Nº 0138 de 03/04/2002; Resolução CNE/CP nº 7/2004. |
| | CCHLA | História | Resolução 39/1999; Resolução 34/2004; Resolução 04/2004; Nº42 de 09/09/1996 Nº17 de 07/06/2004; Nº 17/2006. | Resolução CNE/CP nº 2/2002; RESOLUÇÃO CNE/CES nº 13, DE 13/03/2002. |
| | CCEN | Matemática | Resolução 39/1999; Resolução 34/2004; Resolução 04/2004 Nº 9 de 26/04/88; Minuta de Resolução PPP | Resolução CNE/CP nº 2/2002; Resolução N.º:3 2003; CNE/CES nº 1.302/2001. |
| III | CFT | (Técnicas Agropecuárias) Ciências Agrárias | Resolução 34/2004; Nº 41 de 29/09/2003 | Resolução CNE/CP nº 2/2002; |

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: RCCP.

É importante assinalar que dado o amplo processo de reformulação já em andamento, outros cursos de licenciatura teriam perfis para serem selecionados para a nossa pesquisa. No entanto, optamos por aqueles que representavam as diferentes áreas do conhecimento e centros com cursos de licenciatura, os quais passaram a compor o nosso quadro de análise. Claro está que outros cursos de licenciatura, que não apenas esses, poderiam ter sido escolhidos, mas a nossa opção no momento foi por aqueles que tinham o processo de PPP mais avançado, considerando os seus respectivos centros. No desenvolvimento da nossa pesquisa, observamos, no entanto, que nem sempre esses cursos com o PPP mais avançado, alcançaram sua finalização no tempo esperado. Como analisaremos no capítulo quatro, a conclusão dos PPPs dos cursos de licenciatura selecionados foi adiada devido à procrastinação do MEC/SESu na elaboração das resoluções e diretrizes curriculares nacionais (DCNs).¹⁷

2) observação – O material que aqui apresentamos foi sendo coletado, através de observação direta das experiências institucionais realizada no período da pesquisa, bem como em outros momentos que a antecederam. O registro atual foi feito no presente complementado com um olhar no passado, informado pela experiência que vivenciamos enquanto professora participante do grupo incentivador dessa política de formação que vem sendo coordenada pelo PROLICEN/UFPB. A leitura dos documentos e a observação nos proporcionaram a oportunidade de destacar momentos decisivos na configuração da política de formação do educador, coordenados pela UFPB e definidos pela necessidade de reconhecimento dos processos em curso na instituição, como expressos em especial pelos participantes do GTL que vigorou até o ano 2000. Revelam os documentos que o GTL foi substituído então pela *Comissão institucional para definição dos componentes curriculares para a formação pedagógica, prática e estágio supervisionado* (Portaria PRG nº04/2003) e pelo PROLICEN, que se mantém ativo até o presente momento. Foram feitas observações sobre a maneira como a UFPB se estruturou para realizar o seu projeto institucional e viabilizar os PPPs dos seus cursos de licenciatura. Foram selecionadas como objeto de observação e análise as discussões das políticas curriculares e os processos de

¹⁷ Podemos citar aqui o caso do curso de Pedagogia, que embora tendo sua primeira versão documental de DCN datada de 1999, somente logrou aprovação em 2006.

elaboração dos PPPs dos cursos de licenciatura; participamos das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) quando tratavam de deliberar sobre políticas de formação de educadores no período compreendido entre os anos de 1993 e 2000¹⁸.

Enfatizamos esses dados da observação por entender que eles contribuem para uma sistematização do que ocorreu na UFPB nos anos de 1993 e em 2003-2004. Nesse sentido, valemo-nos da nossa experiência enquanto parte da equipe de uma dessas administrações, para rever o caminho percorrido no período referenciado e refletir sobre os momentos significativos de concretização da política atual. Poderíamos também ter realizado outro percurso, no entanto a observação e as leituras sobre o que se desenvolveu nesses espaços demonstravam haver a continuação de um projeto iniciado na década de 1990. Assim, retomamos o itinerário que a instituição vivenciou em dois momentos distintos: 1993, ano considerado para início desta pesquisa e o período entre 2003- 2004, em que a observação foi intensificada.

Alguns aspectos da rotina político-acadêmica da UFPB

✓ Ano de 1993.

Novo reitorado, apoiado pelo movimento docente e com um projeto de incluir cada setor da universidade em um projeto de avaliação institucional. O processo, sob a coordenação do Reitor, foi iniciado com base num amplo debate com a comunidade universitária. Criou-se o Programa de Avaliação Institucional e com ele uma comissão institucional para coordenar a avaliação. Realizaram-se várias oficinas administrativas para que os gestores balizassem a nova forma de trabalhar coletivamente.

O projeto de avaliação, após discutido e aprovado no Conselho Universitário (CONSUNI) e no CONSEPE, formalizou as orientações a todos os setores para que concretizassem sua avaliação institucional; todos os setores realizaram sua avaliação e fizeram auto-avaliação. Coube à PRG coordenar a avaliação de todos os cursos de graduação, pela qual ficou evidenciado que a maioria dos cursos estava com currículos

¹⁸ Embora devamos considerar também o fato de que a pesquisadora é docente da instituição, desde o ano de 1992, e participou da administração da instituição, ressaltamos que no período estudado, o olhar à distância nos trouxe novas percepções para a análise a ser feita.

defasados. No mesmo ano, foram realizados os dois grandes eventos da instituição, Seminário de Avaliação Institucional e I Seminário Oficina de Currículos, que ofereceram suporte para que os cursos, em cada um dos centros de ensino e suas coordenações pudessem ter um norte para suas reformulações curriculares e, conseqüentemente, para construção dos PPPs. Esses eventos e reuniões tornaram-se freqüentes na universidade. Esse modelo de participação foi percebido e implantado no interior dos centros e dos cursos. Embora naquele ano não fizéssemos parte da equipe, pudemos acompanhar, enquanto professora, esses e outros debates que orientaram o resgate da história institucional. Estivemos presente na referida I Oficina de Currículo,(1993) para a qual contribuiu o professor Luiz Carlos de Freitas da UNICAMP/FE na qualidade de conferencista, discorrendo sobre a temática “Os currículos de Graduação: Como reformulá-los? Essa conferência fazia parte de um amplo processo de debate nos grupos de trabalho que vinham desenvolvendo a temática, por área de conhecimento, durante o período (25 a 27/08/1993) da I Oficina de Currículo. Fomos, naquele evento, uma das expositoras para os cursos de licenciatura em que discorremos sobre o tema “As licenciaturas em questão”.

Essa oficina prestou uma grande contribuição para que a comunidade reforçasse o trabalho da construção coletiva das reformulações curriculares e, ao mesmo tempo, aprovasse uma metodologia e uma proposta para a definição de uma política de reformulação curricular na UFPB (UFPB/PRG, 1993, p. 5).

Os resultados desses encontros eram retomados nas reuniões da PRG com suas assessorias (CCP, CPME, CEM e CODESC) e nas reuniões da PRG com diretores de centros de ensino e assessores de graduação, reuniões com coordenadores de curso incluídos na dinâmica de construção dos PPPs e, por fim, nas propostas que eram submetidas à apreciação do CONSEPE.

Dessa forma o percurso das ações coletivas se iniciava nas reuniões da equipe administrativa, cabendo às Pró-Reitorias a coordenação do processo. A Pró-Reitoria de Graduação coordenou as reuniões e os eventos que tratavam do ensino de graduação.

✓ Anos de 2003 e 2004

Iniciamos a pesquisa buscando revisitar os espaços já conhecidos e procurando encontrar os sujeitos que fizeram parte dos grupos envolvidos na construção da política institucional nos anos 1990. Na realidade, procurávamos as pessoas que vivenciaram aquela experiência. No entanto, nos deparamos também com outras pessoas; esse era outro momento. Como afirma Gadotti (1983, p. 16 citando Heráclito): “tudo muda tão rapidamente [...] que não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio: na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos também mudado”. Com a constatação de que a realidade havia mudado e de que as pessoas não eram mais as mesmas, buscamos reconhecer os novos espaços como se apresentavam.

Observamos que os sujeitos se moviam no cotidiano da instituição atendendo a uma nova demanda. A demanda da legalização do que era exigido pelo MEC, sem no entanto perder as orientações e princípios que foram a base para a sustentação dessa política institucional.

Procuramos acompanhar a dinâmica desses espaços na qualidade de pesquisadora a partir das reuniões que eram organizadas pela PRG com as suas assessorias, com outras instâncias da instituição, com a Comissão Institucional, tais como centros de ensino, com as coordenações de cursos e também no CONSEPE. Observamos também um evento de Iniciação à Docência que reunia a produção dos estudantes de Licenciatura¹⁹. A essas reuniões denominamos *Reuniões de Observação*.

No que se refere à reunião com o Reitor, esta possibilitou um diálogo com a pesquisadora para esclarecimentos acerca de como estava sendo conduzida a política da UFPB para os cursos de formação do educador e para a construção dos PPPs dos cursos de graduação. As respostas a algumas dessas questões foram remetidas pelo mesmo à PRG, que coordenava esse processo. No desenrolar da conversa, fomos informada de que, no atual momento, a instituição estava em processo de construção do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e que todos os centros já estavam se organizando para

¹⁹ Embora a instituição tenha mantido os Encontros de Licenciatura, observamos que a configuração de 2004 difere da de 1994. Trata-se de um espaço para que os estudantes apresentem os seus trabalhos, resultados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Não há mais aquele espaço de discussão das políticas de formação do educador.

definir os seus PDIs. Falou também o Reitor que o PDI fazia parte do Planejamento Estratégico Participativo.

Os contatos com a PRG deram-nos oportunidade de maior aproximação com outros espaços, nos quais essa política era discutida. Assim:

Das reuniões da PRG com as suas assessorias, extraímos as seguintes temáticas e informações sobre: orientação e elaboração dos PPPs dos cursos: organização do VIII Encontro de Iniciação à Docência, Monitoria, PROLICEN, Programa Especial de Treinamento (PET) e redefinição dos Programas de Avaliação Institucional e do Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP).

Das reuniões da PRG com coordenadores de cursos, concluímos que o foco principal da temática era a necessidade de elaboração dos PPPs ou sobre alguma deliberação ministerial em torno das resoluções que regulamentavam as diretrizes curriculares nacionais. Nesse período, parece haver ocorrido um deslocamento da política construída, de grandes eventos para uma política de orientação localizada. A política que antes tinha a avaliação institucional e construção de PPPs como eixos, passou a ser orientada em função do Planejamento Estratégico e PDI.

O Relatório de 2003: Avaliação dos docentes pelos discentes expressa a concepção de que “A avaliação é um processo institucional, integrado ao plano de desenvolvimento institucional PDI. [...] e de que os projetos político-pedagógicos dos cursos constituir-se-ão referência central do processo de avaliação institucional” (UFPB/PRG, 2004a, p. 9). Percebe-se que passa a existir uma evidente vinculação dos PPPs às exigências do PDI.

Nas reuniões dos centros encontramos diversas evidências relativas à temática ‘elaboração dos PPPs’ e uma certa vaidade e interesse dos diretores em concluir os PPPs dos cursos no menor tempo. Assim expressa um dirigente que foi entrevistado:

a gente sempre tentou recuperar o que era feito na UFPB, trazendo para o centro, convidados dos eventos realizados pela PRPG e pela PRG. Seminários com professores especialistas no assunto de licenciatura, vieram para o nosso centro. Há uma participação, inclusive, convidamos os especialistas da PRG, para coordenar encontros aqui, discussões com os coordenadores de curso, com representação de alunos para orientar os projetos político-pedagógicos. (ED)

Nas reuniões dos cursos a preocupação maior se refere à condução dos debates organizados pelos coordenadores e pela comissão de elaboração dos PPPs para serem

submetidos à deliberação das assembleias, aprovação nas instâncias dos departamentos, colegiados de cursos, conselho de centro e CONSEPE, como fala um coordenador:

Uma das coisas que a gente tem observado na construção do PPP – Projeto Político- Pedagógico, é, que apesar de sonhar muito com a participação, a gente não consegue ainda uma ampla participação para construir um documento deste porte. A gente tem conseguido com uma comissão pequena que tem uma representação dos departamentos. O nosso sonho era fazer com que tivesse a participação dos alunos que foram convidado, mas eles não têm vindo. [...] Então quando a gente viu que ficou difícil caminhar, aí a gente começou a caminhar somente com a coordenação e com a representação dos departamentos, mas o nosso objetivo é ao término do documento que está praticamente fechado, faltando a estrutura curricular do curso noturno, passar para uma ampla discussão que é a discussão nos departamentos e nos outros segmentos do centro, inclusive no auditório (EC5)

Participamos de uma outra reunião de observação com a presença de uma conselheira do CONSEPE e de um coordenador do curso, cujo objetivo era esclarecer as dúvidas a respeito da formatação do PPP para possível deliberação e aprovação pelo CONSEPE. Observamos que havia uma preocupação de compreender o projeto como um todo, antes de submetê-lo à aprovação. Assim comentava a conselheira: “tem a história do curso, a composição curricular, é, ele seguiu a orientação da Resolução de PPP da UFPB”.

Reunião da Comissão Institucional – Observamos três grandes reuniões dessa Comissão das quais fazem parte os assessores de graduação dos centros, diretora do centro de educação, coordenadores de curso de licenciatura, chefes de departamentos do centro de educação, coordenadores de estágio e de prática de ensino e coordenadora de currículos e programas. No ano de 2003, a temática para discussão foi em torno dos componentes curriculares de formação pedagógica. A reunião tratou de recuperar as discussões na instituição sobre os princípios que vêm embasando a política da UFPB para formação do educador e as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Nesse sentido apresentou-se uma minuta de resolução que havia sido elaborada na década de 1990 e que tinha sido revisada e incorporada às novas exigências das Resoluções do CNE nº 01 e nº 02 de 2002 que tratam da formação de professores para a Educação Básica.

Numa outra reunião ampliada com outros professores discutiu-se a proposta do governo federal sobre o Sistema de Certificação de Professores, que levou, ao final, à

deliberação sobre a não participação da UFPB na comissão que elaboraria o modelo de competência para professores. Acompanhamos o desenrolar dessas discussões em vários momentos, no Centro de Educação e na PRG. Voltamos a acompanhar outra reunião, desta vez em 2004, quando a CCP/PRG divulgou a consolidação do documento elaborado pela comissão e aprovado pelos representantes dos diversos cursos de licenciatura da instituição, que se traduziu em uma minuta de resolução. De acordo com a coordenadora “essa minuta é o resultado de vários debates no interior da UFPB que foram iniciados nos encontros de licenciatura na década de noventa e são incorporados aos atuais debates da ANFOPE, do FORGRAD e do FORUMDIR para as licenciaturas” .

Reunião do CONSEPE - Solicitamos autorização para acompanhar as reuniões que por ventura incluíssem em pauta algum PPP de curso de licenciatura ou mesmo algumas decisões que tratassem da política vinculada a esses cursos. Nesse caso, participamos de duas reuniões. Uma que aprovou o PPP do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, e outra que aprovou a Resolução nº 04/2004, que “Estabelece a Base Curricular, para Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura”. Observamos que enquanto a minuta do PPP foi aprovada com pouca discussão, a da base curricular exigiu uma maior discussão tendo em vista que se tratava de uma resolução para todos os cursos de licenciatura. Houve sugestões de acréscimo de uma nova disciplina pelo relator daquele processo, tendo a mesma sido acatada por todos os conselheiros.

Reunião da PRG com coordenadores de cursos, assessores de graduação, coordenadores de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino, bolsista do PROLICEN e representantes da Comissão Institucional – Observamos várias reuniões, entre estas queremos destacar uma que apresentou a resolução nº 04/2004, que regulamentou a Base Curricular para Formação Pedagógica dos cursos de licenciatura e discutiu a forma de sua implementação nos cursos de licenciatura. Observamos que nessa reunião os participantes queriam maiores esclarecimentos quanto à incorporação desta aos PPPs dos diferentes cursos de licenciatura. Considerando a grande participação dos coordenadores, durante um ano na construção dessa minuta, percebemos que ainda havia muitas dúvidas em relação ao inciso IV, do artigo 1º que trata da “interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e articulação entre teoria e prática”. Uma outra questão que veio à tona foi o descontentamento de alguns

cursos em relação ao tamanho da carga horária - 825 (oitocentas e vinte e cinco) horas-aula para a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado que seriam ministradas por professores do Centro de Educação. Observei que as respostas eram dadas em função das deliberações coletivas durante a construção da minuta. Ou seja, a coordenadora sempre aliava a sua resposta ao resultado da construção coletiva.

Assim, podemos destacar alguns “achados” que vieram da prática dos espaços coletivos e que apareceram com maior incidência nas reuniões de observação. São eles: a valorização da política institucional a partir do trabalho coletivo, a elaboração dos PPPs, regulamentação antecedida de debates democráticos nos encontros institucionais, valorização dos princípios aprovados coletivamente a exemplo daqueles indicados no inciso II, artigo 3º da resolução 39/99 e inciso IV, Art. 1º da resolução 04/2004 quando tratam da integração ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade e da unidade teoria e prática. Observamos também que há uma grande incidência nas falas a respeito da transformação da instituição e do reconhecimento da história de resistência que a mesma vem desenvolvendo desde os anos 1990. Nesse sentido a instituição, pelos seus sujeitos, reconhece as mudanças que foram incorporadas a partir do trabalho coletivo. Tendemos a concluir que houve avanços, concordando com uma participante da Comissão Institucional quando afirma que “talvez essa construção não seja a melhor, mas foi a melhor que conseguimos aprovar coletivamente”. Há os que discordam e acham que esses debates podem dificultar uma decisão mais rápida quanto à elaboração dos PPPs, como é o caso de um coordenador que emite a seguinte opinião: “quanto mais a gente debate, mais o PPP demora a ser aprovado”. Outro professor emite sua satisfação dizendo: *“eu acho que esse ano houve mais uma vez um incentivo para acelerar essa discussão. Eu acho que agora vai. As outras resoluções que foram aprovadas vão dar um novo alento e provavelmente até o fim do ano teremos mais projetos aprovados”*

Observação das reuniões de coordenação de curso - Observamos cinco reuniões durante as quais as coordenações de curso se reuniram com a comissão para elaboração do PPP. Nessas reuniões são tratadas questões referentes aos princípios aprovados e à normatização do projeto. Para sintetizar esse esforço de observação, apresentamos a seguir (Quadro II) o registro das atividades realizadas, os sujeitos envolvidos e o tempo de observação dessas práticas da vida acadêmica da IES. As observações mais pontuais e

focalizadas nos objetivos desta tese, realizadas nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2004, geraram um total de aproximadamente oitenta e três horas de observação direta.

QUADRO II - DADOS DOS REGISTROS

| MODALIDADE | DENOMINAÇÃO | LOCAL | PARTICIPANTE | HORAS |
|---|--------------------------------------|-------------------------|--------------|-------|
| Reunião com Reitor | (R1) | Reitoria | 1 | 1 |
| Reunião com Assessores da PRG (CCP, CPME, CEM e PROLICEN) | RA (CCP, CPME, CEM PROLICEN, CODESC) | Reitoria | 5 | 24 |
| Reunião equipe da PRG, Coordenadores:Curso, Estágio e Prática, Assessores de Graduação, bolsista, | RPRGC | Central de Aulas | 46 | 13 |
| Reunião da CCP/PRG com a Comissão Institucional | RCI | CE e Reitoria | 7 | 12 |
| Reunião com coordenadores de Curso | RCc | Coordenação de Curso | 5 | 10 |
| Reunião diretores de Centros | RCd | CE CCHLAC CS, CCEN, CFT | 5 | 5 |
| Reunião Evento de Licenciatura | REl | Reitoria | 9 | 9 |
| Reunião:conselheira do CONSEPE/Coordenador de curso | RCONSCc | Ambiente de Professor | 2 | 2 |
| TOTAL | | | 80 | 83 |

Organização e sistematização dos dados

As informações, a maior parte armazenada em fitas de áudio e de vídeo, constituem um conjunto rico de informações que nos permitem compreender os meandros dos processos de construção dos PPPs da UFPB. Através da participação em várias reuniões e entrevistas com professores e gestores, além da realização dos grupos focais, aproximamos cada vez mais do cotidiano da instituição. Esse cotidiano parece definir-se pela busca de soluções para os impasses criados internamente pelas demandas entre o seguir as orientações do MEC e o que propõe o movimento dos educadores, devendo-se também adicionar a estas as não menos importantes clivagens internas entre os participantes institucionais decorrentes de diferenças de classe, pertença a partidos políticos e experiências acadêmicas. Nesse campo surgem os impasses e delineiam-se as estratégias de resistência, muitas vezes inibidas ou revistas pela premência do tempo, como definido pelas instâncias burocráticas para obter a legitimação dos objetivos primordiais e aqueles mais amplos de garantia da educação pública superior federal. Alguns temas parecem ser recorrentes:

Observamos, por exemplo, que para atender à Resolução nº 02/2002 do Conselho Nacional de Educação que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e ao que dispõe a Resolução UFPB/CONSEPE/nº39/1999 (ANEXO E) sobre a elaboração de projetos político-pedagógicos, foi realizada uma discussão que levou à concretização de uma minuta de Resolução que tratava da **Base Curricular** para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura, cujo processo acompanhamos; tal minuta, no entanto, somente veio a ser aprovada como resolução em 2004 como: UFPB/CONSEPE/nº04/2004 (ANEXO F). Embora a data em que esta resolução veio a ser aprovada escape ao período definido para a coleta de dados da pesquisa que oportunizou esta tese, o registro da informação visa alertar o leitor sobre a **morosidade do reconhecimento de instrumentos relativos às políticas de formação do educador**, salientando que a minuta de resolução que já se incluía nas discussões nos encontros de licenciatura (PROLICEN/UFPB) no ano de 1995 levou aproximadamente 9 (nove) anos para o seu reconhecimento institucional, ao mesmo tempo em que queremos reconhecer que a aprovação da resolução UFPB/CONSEPE/nº04/2004 revela a dinâmica recente dessa

política de formação de educadores na UFPB e seus desdobramentos, embora já existisse a demanda oficial, nos termos da resolução 02/2002 do CNE/MEC.

Do mesmo modo, acompanhamos o processo de discussão do que veio a ser denominado de Portaria nº 1.403/2003 do CNE/MEC. Tal portaria instituiu o **sistema nacional de certificação** e formação continuada, através da realização de exame para avaliar conhecimentos, competências e habilidades dos professores em exercício nas redes de ensino, como também dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (SCHEIBE, 2004). O tema já era objeto de discussões que ocorriam nas instâncias superiores de educação, como também nos fóruns de educadores, entre os quais aqueles organizados pela ANFOPE, FORUMDIR e PROLICEN/UFPB.

A criação desse sistema de certificação encontra-se na esfera das reformas impostas pelos organismos multilaterais e referendadas pelo MEC em 2003. Os conteúdos dessas políticas foram objeto de rechaço por parte da ANFOPE e também do PROLICEN/UFPB, que expressaram uma posição de discordância à intenção de fixação dessas bases de certificação propostas pela SESu/MEC. Um documento foi elaborado na UFPB pela comissão definida pelo fórum de coordenadores para encaminhamento às instâncias superiores do MEC e também à ANFOPE. Tal documento que expressa a posição da comunidade da UFPB, conforme definida pela comissão de coordenadores, deveria ter sido encaminhado pela administração da Universidade ao MEC. No entanto, há controvérsias sobre o seu encaminhamento: se o documento (ANEXO G) teria sido realmente entregue ao MEC.

No decorrer da observação, fomos surpreendida pela informação dada por um dos participantes dos grupos de discussão de que aquele documento não havia sido encaminhado ao MEC, denotando um recuo da instituição no encaminhamento das críticas elaboradas pelo movimento dos professores. Se o documento foi entregue, por que não há registros de resposta do MEC? Mas, podemos aventar também a hipótese de que, tendo sido enviado, a posição da UFPB não agradou ao MEC, uma vez que a instituição não foi convidada a participar da démarche que levou outras instituições a comporem com a equipe definida para fixar as bases de certificação de competências. Aventamos a hipótese de que esses silêncios e os medos de esclarecer o ocorrido parece constituir uma estratégia de não

trazer a público o que ocorria nos bastidores ou de não fazer registro dos enfrentamentos que se revelaram nas práticas e cotidiano institucionais. Fica aqui expresso, em termos analíticos, o registro de que há silêncios vários que expressam as formas de resistência dos atores, no caso, instituições (setores da UFPB ou instâncias do MEC) que significam recuos ou explicam os impasses decorrentes da ação ou confrontos entre a atuação dos movimentos e aquela das instâncias que regulamentam a política oficial.²⁰ Esses impasses foram ou são oportunamente confrontados por formas de resistência nem sempre positivas.

A estratégia de aproximação da realidade nos proporcionou ampliar o conhecimento sobre o intrincado processo de produção da política institucional, o que, juntamente com o uso das outras técnicas adotadas, nos proporcionou responder aos objetivos da investigação.

3) Entrevistas semi-estruturadas - Nos meses de janeiro, fevereiro e março do ano de 2004, utilizamos um roteiro (ANEXO H) para entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes que estavam representando um dos segmentos no processo de construção da política institucional, quais sejam: Coordenadora de Currículos e Programas e do PROLICEN/UFPB; Assessora de Currículos e Programas Coordenadores de Cursos que fizeram parte da amostragem realizada para a pesquisa; representante de estudantes que participaram como bolsistas de iniciação à docência, desde que atendida a condição de ser aluno ou ex-aluno dos cursos de licenciatura selecionados; diretor de centro membros da comissão de elaboração dos PPPs dos cursos.

Selecionamos os cursos que fariam parte da pesquisa. A seleção se deu por áreas de conhecimento (Exatas, Saúde, Humanas, Ciências Agrárias e Educação), representadas pelos cursos de Matemática, Educação Física, História, Ciências Agrárias e Pedagogia.²¹ Todos em fase de construção dos respectivos PPPs, como apresentados no Quadro I.

No processo de seleção dos cursos, tomamos conhecimento de que apenas um daqueles selecionados havia concluído o PPP até 2004, o de Ciências Agrárias, e que o curso de História estava criando um novo curso para educadores sobre movimentos sociais no campo, nos moldes propostos pelo PEC – RP. Incluímos esses dois cursos no processo

²⁰ Significativa é a evidência de que o MEC sustou a regulamentação do que instituíra a portaria mencionada, ficando à espera de um debate nacional que veio atualmente à tona, no final do ano de 2006.

²¹ O curso de Pedagogia foi escolhido por ser o curso responsável pela base curricular da formação pedagógica para todos os cursos de Licenciatura da UFPB.

de análise, sem deixarmos de acompanhar os demais cursos que se encontravam em processo de discussão e no aguardo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do CNE. Como era nosso objetivo analisar um curso por área, seguimos os processos dos seus PPPs em andamento até o ano de 2006, quando os demais cursos, exceção feita ao de Educação Física, concluíram os seus PPPs. Visando esclarecer os casos, voltamos em 2006 aos coordenadores dos cursos para completar as entrevistas realizadas no ano de 2004.

Foram escolhidos os coordenadores de cursos de licenciatura dos cinco cursos selecionados – Ciências Agrárias, Educação Física, Matemática, História e Pedagogia. Além destes, foram entrevistadas a coordenadora e a assessora de currículos e programas, a diretora de Centro, CCHLA, um estudante bolsista do PROLICEN/UFPB e uma funcionária da PRG (Quadro III).

Foram realizadas 10 entrevistas em 2004, envolvendo cinco coordenadores de curso, um diretor de Centro, dois assessores da PRG, uma funcionária e uma estudante bolsista. Com o propósito de análise, decidimos atualizar a compreensão dos processos de construção dos PPPs, de modo a colher uma versão contemporânea da realidade vivenciada pelos coordenadores de curso. Para tanto, fizemos entrevistas com coordenadores atuais, que contribuíram para melhor acompanhamento das fases de construção dos PPPs na expectativa de examinar o campo de possibilidades de realização desses processos, em momentos diferentes da instituição. Essas entrevistas foram complementadas em 2006 por cinco entrevistas com os atuais coordenadores, sendo um curso representado pela presidente da comissão de elaboração do PPP do mesmo. Sendo assim, temos informações relativas aos cinco cursos, obtidas das entrevistas com nove coordenadores, dos quais quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino; um dos coordenadores entrevistados em 2004 continuava no exercício da coordenação em 2006. Ouvimos também dois ex-coordenadores que foram entrevistados em 2004 e que continuavam a participar da comissão de elaboração do PPP do seu curso, o que revela o envolvimento pessoal e coletivo desses sujeitos com os projetos de universidade e de sociedade que moveram a sua participação. Assim, foram realizadas entrevistas com catorze participantes-chave, três dos quais foram ouvidos duas vezes. A complementação das informações e atualização dos dados contribuíram para ampliar o nosso espectro de observação.

As entrevistas semi-estruturadas com duração aproximada de uma hora e meia para cada coordenador seguiram um roteiro para obter informações sobre a questão principal desta tese. O roteiro se constituiu no nosso instrumento de trabalho e versou sobre: os principais aspectos da política de formação dos profissionais da Educação desenvolvida pela UFPB; a importância do Programa de Licenciatura da UFPB (PROLICEN/UFPB) para a construção dessa política; o envolvimento do entrevistado com o movimento dos Profissionais da Educação; experiências relativas à maneira como os cursos de licenciatura da UFPB trabalham os projetos político- pedagógicos – PPPs; reconhecimento das Resoluções nº 39/99 e 04/2004, do CONSEPE relativa à sistemática de elaboração e de reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura; formas de participação da comunidade do curso na construção dos PPPs; principais dificuldades enfrentadas; percepção sobre a influência dos instrumentos de política do MEC e do movimento dos educadores catalisados pela ANFOPE na década de 1990; sobre a política institucional da UFPB; PROLICEN/UFPB; reformulação dos projetos político-pedagógicos – PPPs e participação da comunidade do curso na construção do seu PPP.

Esse roteiro foi inicialmente testado; para respondê-lo, optamos por uma escolha intencional pela qual os atores foram selecionados a partir da sua atuação dentro da política da UFPB para os cursos de formação do educador. Os que participaram dessa amostra tinham como característica comum o fato de haverem atuado na PRG/UFPB, nas coordenações de cursos, no PROLICEN/UFPB, na Comissão de Elaboração de PPPs. Dos 14 (quatorze) participantes, 5 (cinco) eram coordenadores(as) de curso de licenciatura (EC1, EC1A, EC2, EC2A, EC3, EC4, EC4A, EC5 EC5A) ;1(uma) diretora de centro (ED);1(uma) coordenadora de currículos e programas (ECCP);1 (uma) assessora de currículos e programas (EACCP); 1(uma) estudante bolsista do PROLICEN/UFPB (EE); 1 (uma) funcionária da PRG (EF). (QUADRO III)

QUADRO III - DADOS DAS ENTREVISTAS

| | Profissionais | Denominação | Horas | Nº de Entrevistados |
|----|---|--------------|----------------------|---------------------|
| 1 | Diretora de Centro | ED | 1 hora e 30 minutos | 1 |
| 2 | Coordenador de Curso de Licenciatura (Exatas1) | EC1 EC1A | 3 horas | 2 |
| 3 | Coordenador de Curso de Licenciatura (Saúde) | EC2 EC2A | 3 horas | 2 |
| 4 | Coordenador de Curso de Licenciatura (Exatas 2) | EC3 | 3 horas | 1 |
| 5 | Coordenador de Curso de Licenciatura (Humanas) | EC4 EC4 A | 3 horas | 2 |
| 6 | Coordenador de Curso de Licenciatura (Educação) | EC5 EC5A | 4 horas e 30 minutos | 2 |
| 7 | Coordenador de CCP/PRG | ECCP | 2 horas | 1 |
| 8 | Assessor CCP/PRG | EACCP | 2 horas | 1 |
| 9 | Bolsista PROLICEN | EB1 | 1 hora | 1 |
| 10 | Funcionário PRG | EF1 | 1 hora | 1 |
| | TOTAL | | 24 horas | 14 |

As entrevistas, depois de lidas várias vezes, nos permitiram identificar alguns achados que emergiram da prática dos participantes, que complementavam as informações já armazenadas sobre o problema estudado. Os dados organizados em dois blocos, o primeiro que tratou da política de formação do educador e o segundo que tratou da construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPB, foram exaustivamente questionados e comparados com outros, obtidos através das outras técnicas utilizadas de modo a obter uma clara demonstração da dinâmica do movimento de construção da política e são destacados, pontualmente, nos textos e extratos de falas. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. “Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110).

4) Grupos focais - Através da observação feita fomos, pouco a pouco, reconhecendo o trabalho das pessoas que estavam envolvidas mais diretamente com a

construção dessa política institucional ou que participavam de algum cargo de direção, coordenação de curso, órgãos colegiados acadêmicos ou sindicais ou dos movimentos de formação de educadores.

A seleção dos participantes dos Grupos Focais foi feita cuidadosamente de modo a contemplar a necessidade de ouvir sujeitos mais qualificados pela abrangência de situações vivenciadas e experiências no campo de estudos, os quais foram motivados a falar das suas experiências individuais e coletivas sobre as questões tratadas nesta tese.

Com base no que sugere Morgan (1997) em relação ao planejamento do grupo focal, levantamos as opções possíveis:

O planejamento para um projeto de grupo focal inclui algumas decisões sobre como os dados serão coletados. Considerando a ordem de seu impacto na natureza dos dados, a primeira decisão se refere a quem vai participar do grupo. A próxima decisão determina como os grupos serão estruturados, incluindo o nível de envolvimento do moderador. Após isso, existem maiores decisões sobre o tamanho de cada grupo e o número de grupos no projeto total. (idem, p.34)

Deixamos de registrar os nomes dos participantes deste estudo para preservar o anonimato dos mesmos. Cada um recebeu uma denominação para que não fosse identificado na hora dos registros das suas falas. Assim, usamos a letra “E”, quando se tratar de entrevista e a letra “G” quando se tratar de grupo focal. Procedemos da mesma forma para identificação dos três grupos de discussão: institucional “I”, de curso “H” e de centro “P”. Entretanto, ao mencionar as falas dos entrevistados tivemos o cuidado de distingui-los para não perder a informação sobre o lugar de onde falavam.

i-Como os grupos foram estruturados

No primeiro momento – fevereiro e março de 2004 - os grupos de discussão foram estruturados considerando os seguintes espaços: PRG, Coordenação de Curso e Centro de Educação. Tal configuração nos propiciou uma leitura mais realista e rica do objeto de estudo, por aglutinar grupos e propostas político-institucionais, os quais refletem saberes e poderes diferenciados, considerando a participação e o envolvimento dos atores no cotidiano da instituição. Os três grupos, distintos e complementares, representaram

instâncias diferenciadas da universidade. Em todos os grupos, a pesquisadora participou também como mediadora.

Nos meses de - junho e julho de 2004 - realizamos a experiência com os grupos focais propriamente ditos. Convidamos 27 **participantes** para os grupos de discussão. Explicitamos os objetivos da pesquisa e a relevância das suas experiências para a compreensão do objeto de estudo. Marcamos a data e o local da discussão. Com a confirmação de 21 participantes, organizamos três grupos focais; preparamos o ambiente, pois precisávamos gravar e filmar. O **ambiente** foi organizado com uma mesa ao centro, onde foram colocados água, café e biscoitos, de modo que os participantes pudessem interagir de forma descontraída e pudessem se locomover durante o tempo determinado para a discussão. A discussão, totalmente gravada, teve a duração de uma hora e trinta minutos a duas horas, para cada um dos 3 grupos. As conversas se prolongaram além das gravações. Os grupos foram formados com um número que variou de quatro a nove participantes; contamos, também, com a participação de uma estudante para a filmagem e manuseio do gravador e atuamos como **mediadora**, como já explicitamos anteriormente.

O trabalho foi iniciado com uma explanação a respeito da **temática** e dos objetivos da pesquisa e das questões de interesse do nosso estudo, considerando as especificidades dos grupos: Grupo Institucional; Grupo de Centro; Grupo de Curso. As questões visavam entender qual era, segundo a avaliação do participante, a política adotada pela UFPB para os seus cursos de Formação dos Profissionais de Educação, no período de 1993 a 2000, quando foram iniciados os Programas PEC/RP e o PROLICEN e, nos anos subsequentes, considerando os procedimentos adotados para a construção dos PPPs na UFPB; avaliação própria sobre a política implantada na IES, sua relação com as linhas de ação do movimento dos educadores e das políticas do MEC; aspectos relevantes; singularidades e contradições, avanços dos movimentos e processos de regulamentação do MEC; discutir sobre as possíveis implicações para as ações da UFPB na elaboração e construção dos PPPs, ações para a implantação dos PPPs na UFPB.

Em geral, havia a expectativa de compreensão desses aspectos acima delineados, com base no que expressavam estudantes, professores, administradores. Na configuração desses grupos, que se constituíram em resposta ao convite que fizemos, estavam representadas as categorias selecionadas (Quadro IV). Entretanto, registramos a ausência de

representantes dos funcionários e dos estudantes; tais ausências, quiçá seja um indicador da volatilidade dos estudantes ou do pouco envolvimento de funcionários em questões que possam parecer, segundo seus pontos de vista, do domínio da burocracia e fora da sua esfera de poder. Tais ausências refletem também a pouca representatividade dessas categorias nos próprios grupos de discussão institucionais e/ou nos movimentos dos educadores.

Realizar uma pesquisa constitui um processo pontual com tempo definido e prazos a serem cumpridos, sendo assim, embora reconhecendo os limites apontados no que se referem às vozes de funcionários e estudantes nos grupos focais, permanecem a validade e legitimidade daquelas que atenderam ao nosso convite.

QUADRO IV - ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCALIS

| Grupo Focal | Denominação | Local | Participantes | Horas de gravação |
|---------------|---|-----------------------------|---------------|-------------------|
| Institucional | GI1, GI2, GI3, GI4, GI5, GI6, GI7, GI8 | Sala de Reunião (PRG) | 8 | 2 horas |
| Centro | GP1, GP2, GP3, GP4 | Sala de Reunião (CE) | 4 | 1 h e 30 min |
| Curso | GH1, GH2, GH3, GH4, GH5, GH6, GH7, GH8, GH9 | Apartamento da Pesquisadora | 9 | 2 horas |
| TOTAL | | | 21 | 5h30min |

Iniciados os grupos de discussão com a auto-apresentação dos participantes e seguindo o que dispõe a metodologia dos grupos focais (MORGAN,1997), a discussão a respeito da política da UFPB para os cursos de formação de educador foi o primeiro tema a ser debatido. O debate foi conduzido de maneira informal, de modo que os participantes ficassem livres para a interação com os colegas e com o ambiente. No entanto, cuidamos para não haver desvio da temática proposta.

ii - Dinâmica dos grupos focais: especificidades dos grupos

Os grupos focais foram preparados através de convites verbais aos que por sua participação prévia ou atual contribuíram para a avaliação institucional ou para a dinâmica de construção dos PPPs. Numa visita à PRG, realizamos uma reunião visando reconhecer os possíveis participantes-chave entre estudantes e professores que poderiam contribuir com a nossa pesquisa. Construimos uma rede de informações para, ao final, definir aqueles que seriam integrados ao grupo, o que se deu por adesão. O primeiro grupo de Centro, o de Educação, o segundo foi o grupo institucional, e o terceiro o de curso, que requereu um esforço redobrado de atenção para a montagem da agenda de reunião; naquele momento havia uma greve de estudantes e professores, dificultando o processo mas, conseguimos formar os grupos de 6 a 9 participantes, atendendo ao que propõe Morgan para os grupos focais. A temática era apresentada aos participantes como uma pesquisa para esta tese, que requeria o conhecimento da política de formação dos profissionais da educação e a construção dos projetos político-pedagógicos; pedimos aos participantes que se apresentassem para conhecimento prévio do grupo e para falar sobre a sua experiência com a temática estudada. Os grupos foram assim formados:

✓ Grupo Institucional - Pró-Reitoria de Graduação

Caracterização do Grupo

O Grupo Institucional da Pró-Reitoria de Graduação foi composto por oito participantes que atuaram em uma das três gestões de reitorados no período de 1993 a 2000 e no atual reitorado 2001 a 2004, a saber:

- 2(dois) Pró-Reitores de Graduação – um que atuou em dois Reitorados (períodos de 1993-1996 e 1997-2000) e outro que atuava na gestão 2001-2004;
- 2 (duas) Coordenadoras da Comissão Permanente de Melhoria do Ensino (CPME);
- 1 (uma) Coordenadora de Currículos e Programas (CCP);
- 1 (uma) Coordenadora de Escolaridade (CODESC) que atuou nos três Reitorados;
- 1 (uma) Coordenadora do Programa de Apoio a Licenciatura (PROLICEN/UFPB);

-1 (uma) Coordenadora do Programa Especial de Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP).

-1 (um) ex-aluno bolsista do PROLICEN/UFPB.

Dentre os atores participantes, 3 são mestres, sendo que, uma está fazendo o doutorado, enquanto 3 já são doutores, 1 tem especialização e 1 é graduado em Letras e ex - bolsista do PROLICEN. A faixa etária varia de 20 a 60 anos de idade. A experiência individual em magistério varia de 5 a 33 anos. Apenas um deles é professor da Educação Básica e os demais são todos professores da UFPB com regime de dedicação exclusiva há mais de 14 anos. Um faz parte do Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos, 1 do Departamento de Arquitetura, ambos do Centro de Tecnologia (CT), 1 do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), 1 do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação (CE), 1 do Departamento de Biologia Molecular (DBM) Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), 1 do Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e 1 do Departamento de Economia do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

Todos os que são professores da UFPB já exerceram algum cargo de chefia: 7 foram coordenadores de curso, 4 chefes de departamento, 2 coordenadores do PEC - RP, 2 Pró - Reitores de graduação, 1 Pró – Reitor adjunto de graduação, 1 presidente do CPME, 1 Assessora do CPME, 1 Coordenador de Escolaridade da PRG, 1 Assessora do CCHLA, 1 Assessora de pesquisa da PRG e 1 Assessora especial para assuntos de C&T e EAD. Entre eles, dois participaram, quando estudantes, de comissões na Experiência Piloto de Integração Interdisciplinar do Curso no qual se graduaram. Apenas um professor não participou da construção do PPP do seu curso. Quatro participaram de algum movimento educacional, como a ANFOPE, PROLICEN, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, FORGRAD e ABED e apenas 1 deles participou de movimentos sociais da ADUNICAMP e da ADUFPB – JP.

Por se tratar de um grupo institucional, composto por pessoas com cargos de confiança, sabíamos das dificuldades de reunir todos os participantes no mesmo ambiente. Somente obtivemos sucesso em reunir o grupo numa segunda tentativa. O grupo contou com a presença de todos os convidados, que participaram de forma descontraída e interativa. A duração da discussão foi de duas horas gravadas para cada grupo. Embora

alguns participantes tivessem que se ausentar uma hora depois de iniciada a discussão, para uma reunião no gabinete do reitor, ela se desenvolveu de forma interativa e com muito entusiasmo.

✓ Grupo de Centro

Caracterização do Grupo

O grupo foi composto por:

- 1 (um) ex-coordenador de curso, representante da ANFOPE Nordeste e participante do GT Licenciatura e PROLICEN/UFPB;
- 1 (um) coordenador de projeto do PROLICEN/UFPB e de Estágios;
- 1 (um) coordenador de prática de ensino e de projeto do PROLICEN/UFPB;
- 1 (um) representante do CE, no CONSEPE, membro da Comissão de Elaboração do PPP; de Pedagogia, ex-presidente da ADUF-PB/JP.

Todos os sujeitos desse grupo são professores da UFPB, com regime de dedicação exclusiva, pertencentes ao Centro de Educação, sendo dois do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), um do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) e um do Departamento de Metodologia da Educação (DME). A idade varia de 45 a 60 anos. Todos têm mestrado, sendo que um é doutor e 3 doutorandos. A experiência individual em magistério varia de 16 a 33 anos, sendo que na UFPB estão há mais de 10 anos.

Todos eles exerceram algum cargo de chefia: seja de chefia departamental, coordenação de estágio supervisionado, coordenação de prática de ensino, coordenação de Laboratório, coordenação de curso de graduação e vice-coordenação de Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Um participou, quando estudante, de comissões na Experiência Piloto de Integração Interdisciplinar do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB (1985). Três participaram da construção do PPP do curso ao qual estão vinculados. Todos participaram de algum projeto do PROLICEN/UFPB. Três participaram de entidades sociais e sindicais como ASSOREP, SINTEENP, CUT, ANFOPE, ADUF-PB, este vinculado ao ANDES; Três participaram de vários movimentos sociais como movimento estudantil, movimento de moradores, movimento ambientalista, movimento de

pastoral da juventude na experiência de educação popular; apoio ao movimento do campo e ao movimento ambientalista.

A nossa entrada nesse grupo ocorreu em um momento marcado por tensões. Primeiro, porque fazemos parte desse centro, enquanto professora da UFPB e ali chegamos na condição de pesquisadora no momento de disputa de um processo eleitoral para coordenador do curso de Pedagogia e para a Reitoria da universidade; o momento estava marcado por uma conjuntura onde as esquerdas se dividiam em relação à política nacional fazendo fortes questionamentos à política do governo LULA (2003-2006) como também aos avanços da direita em todos os espaços globais e locais.

Dentro da UFPB essa disputa se acirrava entre os militantes das esquerdas que traziam a disputa das suas bases partidárias para dentro das disputas político - acadêmicas. Nesse sentido necessitavam de apoio da direita que estava procurando um espaço para sua ressurgência dentro desse campo de disputa. Como consequência, foram aparecendo outras formas de organização com setores mais reacionários da instituição.

Por um lado, procuramos entender a não-participação desses atores em função de não quererem se confrontar com os colegas em relação à política institucional, pois todos conheciam a temática da nossa pesquisa e a história da pesquisadora. Por outro, entendemos esse silêncio como uma forma de recuo dada a conjuntura política local.

Inicialmente, procuramos selecionar os participantes do grupo a partir do envolvimento deles na construção da política de formação do educador. Convidamos nove professores que tinham participado na elaboração do PPP do curso de Pedagogia. Marcamos a data do grupo com uma semana de antecedência; no entanto, 2(dois) professores não puderam comparecer por terem assumido outros compromissos e 3(três) professores decidiram não participar, na última hora.

A hipótese para a não participação desses professores no grupo é de que entre eles estavam alguns dos que, havendo participado da campanha para a coordenação de curso se desentenderam com outros participantes; ao responder que não iria, um deles falou: *“nós já nos desentendemos demais”*. No momento, ficamos sem entender o motivo dessa ausência, mas respeitamos a decisão da não-participação desses professores. Dessa forma, o Grupo organizado no Centro de Educação foi composto por quatro professores contratados em

regime de dedicação exclusiva e teve a duração de uma hora e trinta minutos de gravação da discussão. Esse grupo foi denominado de Grupo de Centro.

✓ Grupo de Curso – GH

Caracterização do Grupo

O grupo foi composto por:

- 1 (um) ex-coordenador do curso, ex-chefe de departamento, ex-pró-Reitor;
- 1 (um) coordenador de curso;
- 1 (um) vice-coordenador de curso;
- 1 (um) chefe de departamento, ex-presidente da ADUF/PB-JP;
- 1 (um) vice-chefe de departamento;
- 1 (um) assessor de graduação de centro;
- 1 (um) representante de colegiado de curso;
- 1 (um) membro de comissão de elaboração de projeto político-pedagógico;
- 1 (um) membro de comissão de elaboração de projeto político-pedagógico.

Todos os atores desse grupo são professores doutores e um com pós-doutorado; atuam na UFPB em regime de dedicação exclusiva; 8 estão lotados no Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e 1 no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação (CE) Com idades na faixa de 30 a 60 anos e experiência docente em magistério variável, a maioria entre 17 e 30 anos, sendo que na UFPB 1 está há 3 anos, 1 estaria há mais de 30 anos na instituição, e os demais estão lá há mais de 10 anos.

Todos eles exerceram algum cargo de chefia: 6 foram coordenadores de curso, 3 diretores de centro, 2 chefes de departamento, 2 membros de colegiado de curso, 2 membros de Comitês, 1 coordenador geral da ANPUH, 1 coordenador de área e 1 coordenador de laboratório. Cinco participaram, enquanto estudantes como membros de comissões na Experiência Piloto de Integração Interdisciplinar do Curso de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Todos participaram da construção do PPP do curso ao qual estão vinculados. Sete participaram de algum projeto do

PROLICEN/UFPB. Sete participaram de entidades sociais e sindicais como ADUF-PB, vinculada ao ANDES/SN, ANPUH, CUT, SINTEENP; oito participaram de movimentos sociais, tais como movimento estudantil, movimento de moradores, movimento de pastoral da juventude na experiência de educação popular; movimento do campo, CUT, Organização do Partido dos Trabalhadores na década de 80.

O grupo foi selecionado com base no seu envolvimento na política de formação de professores. Convidamos docentes que tivessem alguma participação mais efetiva em associação científica da categoria, por exemplo, em projetos do PROLICEN/UFPB, em comissão de elaboração de PPP e também chefes de departamento e coordenadores de cursos. Fizemos o convite a 10 professores, nove dos quais aceitaram. Todos confirmaram presença no dia e local agendados. No entanto, esse encontro foi adiado por duas vezes: uma, devido à participação dos professores em um encontro estadual da categoria²² e outra, em virtude da greve dos estudantes por melhores condições de ensino, quando todas as portas da UFPB foram fechadas e nós não conseguimos entrar na universidade.

Por esse motivo, tivemos que procurar outro local. Foi sugerido o apartamento onde estávamos hospedada, proposta aceita por todos os participantes. Embora o espaço tenha sido fora da universidade, não houve prejuízo na discussão do Grupo de Curso, pois todo o ambiente foi preparado para que houvesse maior descontração dos participantes, que discutiram a temática por mais de duas horas. Contamos com nove participantes, entre os quais um não constava da lista inicial de convidados, mas se integrou voluntariamente ao grupo, dada a sua condição de membro de colegiado do curso e sua grande experiência com a política de formação dos educadores na instituição.

Dessa forma contamos com nove professores, sendo todos doutores, contratados em regime de dedicação exclusiva, que atuam ou atuaram como coordenadores de cursos, chefes de departamentos, representantes de colegiado de curso e representantes da Comissão de elaboração de Projeto Político-Pedagógico, assessores de graduação. Este foi por nós denominado de Grupo de Curso.

²² Participação no Encontro Estadual da Paraíba da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH).

iii - Sistematização dos Dados dos Grupos Focais

Terminadas as gravações dos Grupos Focais, procuramos nos reunir com os estudantes que estavam gravando e filmando para recuperar diversas leituras da discussão. A partir daí, confrontamos os dados com as nossas anotações e questionamentos. Posteriormente, ouvimos e assistimos, repetidamente, as fitas de áudio e de vídeo, as quais revelaram a importância dessa técnica para a leitura do objeto de estudo, pelos vários atores em processo de interação.

Em outro momento, procuramos transcrever as fitas e assisti-las diversas vezes. Para melhor análise do material, contamos com o processo de digitalização que foi realizado no Laboratório de Observação de Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com o objetivo de armazená-lo em DVD. O recurso dessa mídia possibilitou-nos uma análise integrada do que vimos, escutamos e de como interagimos com os grupos a respeito da política de formação dos profissionais de educação.

Inicialmente, organizamos as falas dos grupos focais. Depois, refinamos nossa análise de forma a nos apropriarmos do como as respostas às questões elaboradas no início da pesquisa vieram a debate. Deste modo, procedemos a um delineamento de **temas** que permitiram compreender os meandros dos processos de construção dos PPPs na instituição, quais sejam: as relações entre a política do MEC e a política adotada pela UFPB para os seus cursos de formação dos profissionais de educação; as relações entre a política da UFPB e o movimento dos educadores e a repercussão dessa política nas práticas e formas de resistência adotadas na universidade e na elaboração dos seus projetos político-pedagógicos. Consideramos, pois, as interfaces entre os documentos do MEC, ANFOPE, UFPB (ANEXO D) e perspectivas de Interação do multimétodo: análise documental, observação entrevista semi-estruturada e grupo focal (Figura II).

MODELO DE ANÁLISE

INTERAÇÃO DO MULTIMÉTODO

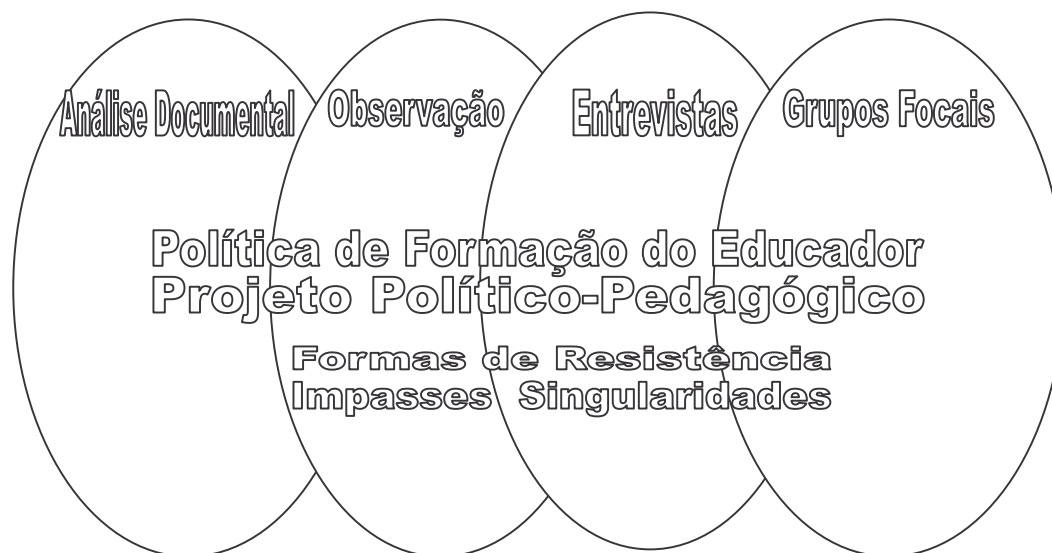


Figura II - Interação do Multimétodo

Multimétodo: uma proposta de modelo de análise

Adotamos o modelo de multimétodo sugerido por Morgan (1997) para sistematização e análise de dados. O objetivo é utilizar cada método de forma que contribua com algo diferente e único para o entendimento do pesquisador do fenômeno estudado. Ressalta ainda o autor que a utilização de grupos focais dentro desta mistura de métodos vai depender da necessidade de dados do pesquisador, das oportunidades e das limitações na configuração de campo.

Construímos, assim, o modelo de análise de acordo com o caminho de observação percorrido. A análise dos dados foi realizada em função das categorias que emergiram e das estratégias de observação adotadas, versando sobre os seguintes temas: **1) Concepções de política de formação do educador; 2) Concepções de projeto político-pedagógico 3) Concepções de formas de resistência; 4) Impasses; 5) Singularidades.**

1.3 Análise dos Dados e Categorias de Análise

A experiência com os grupos focais, conjuntamente com o uso de outras técnicas qualitativas, nos possibilitou o aprofundamento da temática e a compreensão da política institucional da UFPB para os cursos de formação do educador, desenvolvida no período em que atuávamos como parte dessa construção (1993-2000) e, agora sob um certo afastamento necessário, como pesquisadora dessa temática (2003-2004). Além do mais, a estratégia adotada ofereceu-nos o conhecimento das várias formas de percepção e compreensão do tema, bem como sobre processos de interação e níveis de discussão a respeito dessa temática. Sendo assim, aprimoramos o nosso conhecimento sobre o campo da pesquisa e das suas possibilidades para a apreensão da realidade, considerando os sujeitos e os grupos. Evidentemente, como bem argumenta Morgan (1997, p.60), “não apenas o que os indivíduos fazem no grupo depende do contexto do grupo, mas também o que acontece em qualquer grupo depende dos indivíduos que o compõem”.

Na conformação dos grupos e na definição das unidades de análise, queremos deixar claro que consideramos o grupo enquanto um arcabouço que reúne expressões peculiares da vida acadêmica. Sendo assim, ao adotar distinções entre GI, GP e GH, estamos definindo algumas competências que se expressam na vida universitária. No entanto, relativizando o contexto, sublinhamos as unidades individuais e os sujeitos que corroboram o entendimento dos processos. Estamos, pois, em concordância com o que sugere Morgan (1997; p.60): “Nem o indivíduo, nem o grupo constitui uma **unidade de análise** separável; ao contrário, nosso esforço analítico deve ser o de procurar o equilíbrio que reconhece a interação entre esses dois níveis de análise”.

Reunidas as informações e sistematizados os dados, obtivemos valiosas contribuições que respondem às principais questões que norteiam este trabalho em torno da política para formação do educador, projeto político pedagógico e formas de resistência, oferecendo a base para a compreensão da política institucional adotada pela UFPB. Como expresso pelo grupo e bem descreve uma das representantes do **Grupo Institucional**, a UFPB, apesar das diferentes concepções, vem há vários anos discutindo a política nacional para a formação do educador:

A gente lida o tempo todo com concepções diferenciadas ou então aquelas concepções muitas vezes mais tradicionais em relação à formação, mas no âmbito da instituição a gente vem, ou, vamos dizer assim, continua reforçando essa política de formação sólida, que tenha clareza da função social que um futuro educador vai desempenhar junto à sociedade, quer dizer, há um eixo nessa direção, um eixo forte, porque pra mim um eixo, é vamos dizer assim, o fundamento central que a partir dele a gente lê; outras vão se incorporando, então esse eixo é exatamente o compromisso social com a democratização da educação e da própria sociedade que são aquelas lutas da ANFOPE (ECCP).

Essas questões foram igualmente debatidas nos grupos focais. Esses grupos registraram como essa política vem sendo desenvolvida na UFPB, segundo as diferentes instâncias envolvidas. Observamos que o Grupo Institucional formado por atuais ou anteriores representantes da administração universitária, enfatizou, através das falas dos sujeitos participantes, os resultados práticos da política adotada, referindo-se a uma avaliação que foi realmente discutida com a comunidade, que foi construída de forma bastante coletiva [...] que proporcionou uma confluência entre o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional, como sugerido no grupo.

Já no **Grupo de Curso** é enfatizada a estreita relação entre UFPB, o MEC e a ANFOPE que passa a interferir, com certa alternância no campo da construção dos PPPs

[...] enquanto havia uma relação mais estreita com o movimento dos educadores, no caso com a ANFOPE, num momento anterior, a relação mais estreita da UFPB é com o MEC, no final dos anos 90 sobretudo depois de 96, eu acho que ele tem uma marca de mudança dada pelo MEC, pela LDB, por uma série de mudanças aí, ou seja, a reconfiguração todinha institucional, normativa do ensino, da educação brasileira, do ponto de vista normativo. E isso influencia, pra mim, a mudança (GH1)

Na discussão do **Grupo de Centro**, foram externadas algumas tensões no interior do grupo que, pouco explicitadas, não são aprofundadas no debate. Vale ressaltar que a realização dos grupos acontecia num momento de uma disputada campanha eleitoral para Reitor. Os integrantes do grupo se dividiam segundo suas preferências partidárias por um ou por outro candidato ao cargo, revelando a saudável convivência de idéias.

Este Grupo concentra sua atenção nas práticas e projetos que foram feitos efetivamente para implementar o que fora planejado. Entretanto, é na implementação

desses projetos que os problemas passam a aparecer. Como argumenta uma das participantes do Grupo de Centro, ao falar das ações desenvolvidas:

[...] O único que não deu, assim, digamos assim, a gente não conseguiu implementar, que foi o Fórum de Educação da universidade, que a gente envolvia secretários de educação, Pró-Reitores, representantes das entidades sindicais. A gente criou, mas ele não teve, assim, não continuou [...] alguns problemas que dificultaram a sua continuidade. Mas teve o GT de licenciatura, com ele a gente implantou o PROLICEN, porque naquela época o PROLICEN era aprovado pelo MEC, era financiado, em 94. E nós iniciamos, elaboramos um projeto, e foi... ele foi aprovado entre vários em nível nacional. E foi a partir do PROLICEN que eu acho que desencadeou assim, com mais força e com mais trabalhos, essa área de formação do educador. Depois no Governo Fernando Henrique, ele continuou ... foi o governo que cortou as verbas e a gente tinha, acho que eram 60 bolsas, sendo 38 do MEC. Nós continuamos com o PROLICEN/UFPB. (GP2).

Ao afirmar como a universidade resistiu à indução do governo, a participante argumenta que uma das formas de resistência usadas pela instituição para manter e implementar a sua própria política institucional foi o PROLICEN que, como expressam os participantes dos grupos, parece constituir um ponto de interseção entre as diferentes tendências que dividem os professores da Universidade. Esses aspectos e outros da resistência são registrados nos extratos das falas, que melhor sintetizam a opinião do grupo, na análise a seguir:

De acordo com as falas selecionadas, percebemos claramente que existe uma política institucional construída coletivamente, sendo esta destacada em dois momentos: nos anos 1980, em consonância com as lutas dos movimentos sociais organizados e nos meados dos anos 1990, atrelada ao financiamento dos programas editados pelo MEC. Nessa última década, as instituições ficaram à mercê de recursos oriundos do Banco Mundial para financiamento de programas educacionais. Algumas seguiram a cartilha orientada pelo MEC, outras preferiram aproveitar os recursos e investir no seu projeto institucional, como é o caso da UFPB que aproveitou esses recursos para implementar o seu projeto a partir das discussões coletivas. Nesse caso ficam evidentes os seguintes programas: Programa de Avaliação Institucional, Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/UFPB), Programa Estudante Convênio (PEC-RP), além de outros como o PROBEX, PIBIC.

A instituição atua continuamente num campo de forças, tendo que se posicionar perante as deliberações do MEC e da ANFOPE. Embora haja evidências de que os atores se posicionem mais ao lado dos movimentos sociais organizados, reconhece-se que, por serem integrantes da UFPB, uma instituição federal, dependem dos recursos do MEC, não há como se afastar das imposições dessa última instância. Sendo assim, desenvolvem formas de resistência para dar continuidade aos programas construídos coletivamente mesmo quando os apoios e recursos tenham sido suspensos pelos órgãos federais.

Na sua proposta para codificação dos dados, Morgan (1997, p.60-62) adverte sobre a necessidade de se considerar um determinado elemento, se incluímos falas dos indivíduos membros de um grupo ou se ele, o grupo, contém alguma expressão desses elementos. É fundamental destacar que os grupos ressaltam a importância dos movimentos dos educadores, do PAIUB, do PROLICEN, do PEC/RP, do GT Licenciatura, bem como a confluência entre a avaliação e o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da construção da política de formação do educador. Fica evidente que a política da UFPB se apoiou mais nos movimentos dos educadores, no entanto observamos que diante da reforma do Estado e, em especial da reforma educacional do governo FHC, apareceram outros impasses na política que seria adotada pela universidade, como emergem das falas sublinhadas no capítulo IV.

Na análise documental, esses temas são constatados já nos primeiros projetos do PROLICEN/UFPB (1994) quando se referem à participação de professores da UFPB nos encontros da ANFOPE (quando esta ainda era comitê Pró-Formação do Educador); na organização dos Encontros Estaduais sobre Formação do Educador e na organização do seu I Seminário *As Licenciaturas em Questão*.

De acordo com o projeto do PROLICEN/UFPB (1995b, p.4), “[...] a UFPB vem desenvolvendo ações no sentido de propiciar as condições necessárias para a avaliação dos cursos e reformulação dos seus currículos, tendo em vista a redefinição do perfil do profissional que possa atender às demandas sociais”.

Nesta primeira aproximação de análise, na perspectiva de multimétodo, buscamos mostrar a frequência com que as categorias aparecem. Nessa direção, elegemos as primeiras categorias de análise: **Política de Formação do Educador; Projeto Político-Pedagógico e Formas de Resistência**. Todavia, outras também foram incorporadas no decorrer da

análise, tais como: **impasses** e **singularidades**, que serão analisadas com mais profundidade nos capítulos seguintes, e em especial no quarto capítulo (QUADRO VII).

A realização deste trabalho nos permitiu compreender processos significativos da íntima relação entre as diferentes instituições que aportam contribuições à formação do educador. O uso da técnica de grupo focal, na perspectiva de multimétodo, nos ofereceu aportes relevantes para responder à hipótese que definimos como a principal. Os comentários que surgiram dos pequenos grupos cujos participantes estavam certamente interessados no tópico e respeitavam-se uns aos outros, foram extremamente ricos para o estudo. De acordo com Morgan (1997, p.42), a utilidade dessa técnica torna-se mais clara “quando o pesquisador deseja uma precisa reação de cada participante a um tópico, permitindo-lhe mais tempo para falar”. Para o autor, “interpretar os dados dos grupos focais requer a distinção entre o que os participantes consideram interessante e o que eles acham importante”.

A indicação pelos sujeitos do que eles consideram de importância é algo extremamente significativo para análise; claro está, como complementa Morgan (1997, p.62-64), que o que se quer saber pode e deve ser incluído na lista de tópicos, mas a mais significativa evidência da relevância do tema tratado transparece do entusiasmo com que os sujeitos reagem ao estímulo para falar sobre o mesmo, revelando não somente sentimentos de concordância, consenso mas, igualmente, contradições, confrontos e silêncios.

No decorrer da nossa pesquisa foi notável o entusiasmo com que os participantes reagiram ao problema proposto, uma revelação do seu envolvimento, da sua mobilização e da significação da pesquisa para os avanços das práticas docentes. Como bem sugere Freire, a pesquisa e as práticas docentes são indissociáveis. Os achados e categorias analisadas, como veremos, retratam esse aspecto de como o desenvolvimento dessa relação pode contribuir para a mudança e transformação nos termos de um projeto emancipatório de sociedade. As análises apresentadas nos capítulos seguintes evidenciam também essa expectativa de mudança e de transformação que fundamentam as falas dos sujeitos e as suas práticas.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTADO

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p.163).

2.1 Política, Educação e Sociedade

A palavra *política* tem sido freqüentemente tratada desde a obra de Aristóteles, “A Política”, em associação com questões de Estado e formas de governo. Muitas são as apropriações do termo, porém é importante reter, para os objetivos desta tese, que política passa aqui a designar um campo dedicado ao estudo da esfera da atividade humana articulada ao Estado, como nos sugere Shiroma (2004, p.7).

Essa acepção do termo política, em sentido amplo, desenvolve-se através de instrumentos de ação ou políticas para propósitos específicos. Para compreender os instrumentos de política e a correlação das forças que se estabeleceram no cenário educacional brasileiro da década de 1990, apoiamo-nos nos estudos gramscianos que nos alertam para a necessidade de entender o Estado no sentido de ‘Estado Ampliado’, que reúne a sociedade civil e a sociedade política, fixado em dois planos mediados por intelectuais profissionais, que fazem a ligação orgânica entre estrutura e superestrutura consubstanciada nas seguintes relações, como bem descritas por Gramsci:

o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico. Estas funções são precisamente organizativas e

conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo jurídico (GRAMSCI, 2001, p.20-21).

Concordando com o autor, reforçamos a importância de conceber a política analisando esses dois lados das relações que se apresentam para o nosso estudo: o do Estado, que procura garantir sua hegemonia²³ a partir do consenso ‘espontâneo’ dos intelectuais profissionais para seu projeto de governo; e o da sociedade civil organizada, que ressalta a importância do intelectual orgânico para organização de um projeto contra-hegemônico. Para Gramsci (2001, p.20), “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre no terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos”, daí a necessidade de se analisarem as especificidades de situações e contextos nos quais se apresentam ou se configuram essas camadas.

As categorias são históricas, como bem as define Marx; na qualidade de artesãos da história temos que lidar com as questões que surgem dia a dia.

Scherer-Warren (2006, p.110) aponta novas formas de organização da sociedade na atualidade, num “modelo tripartite da realidade: Estado, mercado e sociedade civil;” de acordo com a autora,

A sociedade civil, embora configure um campo composto por forças sociais heterogêneas, representando a multiplicidade e diversidade de segmentos sociais que compõem a sociedade, está preferencialmente relacionada à esfera da defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno dos interesses públicos e valores.

Dentro de uma nova ordem mundial de globalização da economia e considerando a realidade da década de 1990, observamos as diferentes características da política; e as suas diferenças, se confrontada com o panorama das outras décadas do século XX. A década de 1970, por exemplo, foi marcada em países da América Latina como Argentina, Brasil, Chile, Uruguai por regimes militares e pelas lutas pela democracia e emancipação política. Os movimentos sociais organizados no final da década de 1970 e em toda a década de 1980 foram movimentos que alavancaram seus países para a construção de uma democracia sólida.

Convivemos com vários tipos de movimentos sociais organizados, entre os quais podemos identificar aqueles diretamente vinculados à luta por: democracia, Anistia, direitos políticos, desaparecidos; e vários outros relativos a reconhecimento de direitos: à terra, pela reforma agrária; entre estes estão os que vieram a ser incluídos nos anos recentes, tais como os movimentos indígenas, quilombolas, movimento dos sem-terra, dos sem-teto, entre outros. Os movimentos sociais organizados tiveram características diferentes, uma vez que nos anos 1980 visavam à redemocratização e, nos de 1990, se dirigiram a aspectos pontuais da cidadania.

Na década de 1990, esses movimentos se organizaram na luta por direitos, como bem argumenta Dagnino (1994, p. 104), “a luta por direitos – tanto o direito à igualdade, como direito à diferença – constitui a base fundamental para a emergência de uma nova cidadania”.

Em se tratando do Brasil, podemos afirmar que esse processo de (re)democratização foi oficializado por pressão dos movimentos sociais na aprovação da constituição de 1988. Essa constituição garantiu os direitos sociais do(a) cidadão/cidadã, dando visibilidade a várias demandas de categorias sociais específicas. Para Scherer-Warren, (idem, ibidem) “a sociedade civil nunca será isenta de relações e conflitos de poder, de disputa por hegemonia e de representações sociais e políticas diversificadas e antagônicas”.

A respeito da noção de cidadania, Dagnino (op cit) acha que ela deriva e está intrinsecamente ligada à experiência concreta de movimentos sociais; afirma que há duas dimensões que presidem a emergência dessa nova cidadania: uma, ligada intrinsecamente à experiência dos movimentos sociais, que de fato expressa e responde hoje a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte da sociedade, mas certamente não se confunde com toda a sociedade; e aquela que se vincula à questão da democracia em todo o mundo. Sendo assim, os movimentos dos profissionais da educação constituem parte desses movimentos mais amplos pela cidadania e pela democracia. As demandas catalisadas pela ANFOPE, por exemplo, se encaixam nesse novo terreno de lutas pela formação de profissionais comprometidos com uma agenda política contra-hegemônica e emancipatória.

²³ De acordo com Apple (2000, p.43): ‘o conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados’.

A contestação aos tipos de atuação do Estado e as tentativas de criar um movimento forte e capaz de levar a bandeira das mudanças requeridas para formar o cidadão e a nova sociedade projetada utilizavam um conceito de Estado parcial compreendido como um Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais. Nesse sentido, seria um Estado de classe, como Peroni (2003, p.33) define o Estado brasileiro “grande interventor a favor do capital, o que se manifesta em momentos de crise, a exemplo da criação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao fortalecimento do Sistema Financeiro (PROER)”

Ainda sobre o Estado brasileiro da década de 1990, Dourado (2002, p.238) o define como:

[...] historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado configura-se por uma enorme dívida social no sentido do alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, têm sido apresentadas pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital.

Essa separação entre o privado e o público dá-se opondo o público que se faz sinônimo do bem comum, do patrimônio coletivo, daquilo que não pode ser alvo de apreciação egoísta ou particular, como bem argumenta Ribeiro (1994, p.31), mas, ainda segundo o autor, isso não quer dizer estatal: pode haver uma esfera pública que não pertença ao Estado, a exemplo de associações que não tenham por finalidade apenas o bem dos seus donos; no caso aqui considerado o público passa a ser encarado como o Estado, pelo menos no que significa objeto de poder.

Para o que se refere à relação entre Estado e Educação, consideramos pertinente o uso da expressão *Estado-avaliador*, como sugere Afonso (2001, p.25), visando sublinhar o fato de “estar em curso a transição, de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada, para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas”. Esta perspectiva de

atuação do Estado é útil para as análises do nosso caso, considerando os aspectos das políticas educacionais no Brasil, que emergem em sua dupla face de regulação e autonomia, aqui expressas através dos seus instrumentos de avaliação e projetos pedagógicos.

Dadas as características do Estado, as políticas públicas geralmente são elaboradas com maior ou menor participação da população; em casos excepcionais essa participação tende a ser nula.

No caso do processo de elaboração da política educacional brasileira do início da década de 1990, que foi considerado mais participativo comparativamente às duas décadas que a precederam - tendo ocorrido em um contexto que guardava a efervescência da participação social na Constituinte e que culminou com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 - observa-se um mesmo ou semelhante movimento de participação, dessa vez com os educadores e que foi, igualmente organizado para a elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, posteriormente, para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). O movimento se ampliou a ponto de se constituir num Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e no I Congresso Nacional de Educação (CONED). O FNDEP resultou de uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira, e o CONED é um espaço que congrega educadores e sociedade civil, desde 1996, com o objetivo de construir um projeto democrático para a educação brasileira. Nesse sentido, os participantes elaboraram e aprovaram o primeiro PNE para a sociedade, o qual foi objeto de disputa no congresso nacional²⁴.

Esse processo *democrático* foi atropelado pelo novo projeto neoliberal²⁵ que se disseminava no Brasil, enfatizado no final da década de 1980 com o início do governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1989/1992) e consolidado no governo do Presidente

²⁴ A ANFOPE, ANDES – S.N., ANDE, AELAC, CNTE, UBES, UNE, DNTE/CUT e FASUBRA, são algumas das entidades organizadoras do CONED. Para maiores aprofundamento, ver os documentos e relatórios do CONED na *home page* www.5coned.org.br.

²⁵ A doutrina neoliberal toma como base o projeto social neoliberal idealizado por Friedrich August Hayek, que escreveu em 1944 o livro *O Caminho da Servidão*, onde mostra sua descrença na existência de uma dimensão social. Suas idéias só foram incorporadas em 1970. Seu trabalho deu origem à doutrina neoliberal em diversos países. Inicialmente na Inglaterra, em 1979, por Margaret Thatcher e nos Estados Unidos, em 1980, por Ronald Reagan. e em outros países, como Alemanha, na América Latina e Caribe, a exemplo do Chile, Argentina, México. No Brasil essa doutrina se consolida nas políticas na década de 1990.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995/2002). Esse foi um período das reformas, como sejam: a Reforma do Estado, a Reforma Educacional e outras destas decorrentes.

Essas reformas objetivavam atender às políticas em negociação com os organismos multilaterais: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), na perspectiva do Estado mínimo, segundo Draibe, (1993); Anderson, (1995); Sader e Gentili (1995). Nesse contexto, o Estado perde parte do seu poder na condução do desenvolvimento do país, seguindo nas suas políticas as diretrizes que emanam desses órgãos; assim sendo, este Estado, através de suas instâncias governamentais, se apresenta mais claramente como um órgão regulador, fiscalizador e avaliador (CUNHA, 2003; MORAES, 2004; SILVA JUNIOR, 2002). Conseqüentemente, na medida em que se impõe um modelo de financiamento, determinado por esses órgãos, transferem-se muitas das obrigações estatais para outros setores da sociedade civil, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outras instituições.

Segundo tal modelo, o Estado promove privatização dos setores públicos com base num entendimento de que os gastos públicos devem ser reduzidos; divulgam-se as idéias de redução do Estado ou Estado mínimo, e implementam-se os instrumentos e políticas que lhe dão suporte, apoiando as iniciativas das privatizações das grandes empresas estatais, juntamente com o incentivo ao ensino privado, mercantilizando, de certo modo, o social.

[...] Transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, no entanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação e saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (BRASIL, MARE, 1995 apud SILVA JR; SGUISSARDI, 2001b, p.40).

Nessa nova correlação de forças, seguindo o modelo, o governo FHC apresentou um projeto para a educação que em muito se diferenciava do projeto construído pela representação da sociedade civil organizada. Foi assim com a LDBEN e os seus desdobramentos nas legislações complementares, com o Programa de Avaliação do MEC e

com o PNE, elaborados pelos movimentos sociais e que foram (re) incorporados pelo governo sob a lógica neoliberal.

Apoiado nesse modelo, o Estado passa a utilizar o discurso dos movimentos sociais para justificar a implantação do seu projeto de reforma. Todavia, fica evidente a existência de dois projetos distintos: um que agrega entidades organizadas da sociedade civil em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade; e outro, do governo, inspirado no projeto neoliberal para atender ao que demanda o mercado.

A arena de disputa entre esses dois projetos é entendida nos estudos bourdieusianos como ‘**campo de força**’ e nos estudos gramscianos como a **disputa entre a sociedade civil e a sociedade política**. Estamos, pois, nos referenciando nestes autores para a compreensão do nosso problema de estudo.

As reformas educacionais brasileiras foram impulsionadas no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, e efetivamente implantadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o Brasil pelo período de oito anos (1995/1998 e 1999/2002) em dois mandatos. Denominamos este período como a Era FHC que caracterizou-se pela reforma do Estado (PEREIRA, 1996; SILVA JUNIOR, 2002) e pela redefinição do papel deste. Nesse contexto, o Estado aparece como regulador e promotor do desenvolvimento em sentido amplo e deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, via produção de bens e serviços, promovendo várias reformas institucionais, entre elas as do campo educacional. (CUNHA, 2003).

A política educacional pautou-se pela descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços, pelo discurso da qualidade no sentido da produtividade, e pela busca de maior eficiência e eficácia. Para isso, o governo utilizou-se do aparelho educacional de escolas e universidades, interferindo em sua autonomia, para impor políticas de controle de qualidade.

Essas políticas, aparentemente desarticuladas, entre as quais são exemplos: - Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como PROVÃO; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); TV Escola e, muitas outras, - foram sendo normatizadas segundo o modelo neoliberal. Basta lembrar que várias medidas provisórias e decretos foram assinados pelo Executivo no momento em que ainda se discutia a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Isso caracteriza o que Cunha (2003) chamou de verdadeira “normatização fragmentada” ou “reforma no varejo”. Para garantir essas políticas, o MEC contou com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão assessor responsável pela regulamentação do que o MEC encaminhava.

Embora muitas vezes mencionada e, de certo modo, convidada para discutir as reformas, a participação da sociedade civil organizada não passava de uma forma de obter consenso para garantir a aprovação dos projetos de governo. Os vários projetos já previamente formulados eram

expostos ao debate. Entre eles podemos destacar a LDBEN nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), objeto da Lei nº 10.172, além da política de formação do educador²⁶ que na referida década regulamentou a educação com base nas demandas do mercado. A ANFOPE e o FORGRAD foram sempre convidados, embora suas contribuições não tenham sido incluídas nos projetos e planos finais. Por exemplo, o decreto 3.276/99, que retirou a base de formação docente do curso de Pedagogia, foi publicado antes da finalização dos debates no interior dos movimentos.

2.2 Políticas de Formação dos Profissionais de Educação na Década de 1990

A formação dos professores foi uma temática que sempre esteve na ordem do dia das políticas do MEC na década de 1990, gerando debates em torno dos projetos de formação. Sua regulamentação aparece no título IV Dos Profissionais da Educação no artigo 62 da Lei 9.394/96, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

²⁶ Nesta tese, os termos: formação do educador, formação dos profissionais de educação, formação de professores tratam da mesma política de formação nos cursos de licenciatura.

O artigo já antecipa a inclusão dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como um dos locais para a formação e, em consequência disso, a regulamenta por meio de decretos, pareceres e resoluções, como podemos identificar no quadro V.

QUADRO V - LEGISLAÇÃO FEDERAL

| Nº | LEGISLAÇÃO | EMENTA |
|----|----------------------------|---|
| 1 | Resolução CNE/CP 02/1997 | Dispõe sobre os programas especiais de formação de docente para as disciplinas do currículo fundamental do Ensino Médio |
| 2 | Resolução CNE 01/1999 | Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação |
| 3 | Decreto 3.276 de 12/99 | Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, dá outras providências. |
| 4 | Decreto 3.554/00 | Dá nova redação ao §2º do art.3º do Decreto 3.276 de 10/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica |
| 5 | Parecer CNE/CP 009/2001 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena |
| 6 | Parecer CNE/CP 028/2001 | Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena |
| 7 | Resolução CNE/CP 01/2002 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena |
| 8 | Resolução CNE/CP 01/2002 | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica de nível superior |
| 9 | Portaria MEC nº 1.403/2003 | Institui Sistema Nacional de certificação e Formação continuada de professores |

Tal arcabouço legal foi sendo implantado aos poucos, constituindo-se parte de um projeto que atribuiu um caráter de aligeiramento à formação dos professores, com o objetivo de atender às demandas do mercado²⁷, num contexto que favorece o setor privado

²⁷ Para maior aprofundamento ver Freitas, H, 1999, 2002; Scheibe 2003; Scheibe & Aguiar, 1999. Brzezinski, 1999 e dois números especiais da Revista Educação e Sociedade que trazem vários artigos referentes à temática: o nº 68 “Formação de Profissionais de Educação: políticas e tendências” e o nº 75 “Dossiê: Políticas Educacionais”

e a educação como um negócio. Numa instigante análise dessa conjuntura, Freitas H. (2002) argumenta com clareza as implicações desse processo para a política de formação:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação docente e não qualificação e formação para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria de professores passa a ser vista como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o artigo 62 da LDB. (FREITAS, H. 2002)

Corroborando com a autora, os participantes do PROLICEN/UFPB também discordam da política de formação “aligeirada” do MEC e, em contrapartida, propõem alternativas para capacitar professores nos cursos de licenciatura da UFPB. Tal iniciativa estimulou a criação do Programa Estudante Convênio-Rede Pública (PEC-RP)²⁸ como alternativa para formar o professor dentro dos seus cursos de licenciatura. De acordo com a Resolução nº 36/98 do CONSEPE/UFPB:

O PEC-RP destinar-se-á ao ingresso de professores de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), pertencentes a Instituições Públicas de Ensino, para a realização de Cursos de Licenciatura, mediante celebração de convênios ou de termo aditivo aos convênios firmados entre a UFPB e as respectivas Instituições (UFPB/PEC-RP, 1998).

Essa posição também é reforçada por um dos entrevistados que destaca a importância do PEC-RP:

Temos vários programas que têm favorecido tanto o PROLICEN ... , temos o PEC, que também é um outro programa de capacitação de professores que tem formação, ...inicial e que tem sido bom..., de grande contribuição para o Estado. O PEC que é um programa de formação de professores da rede pública municipal e estadual- que entra num processo de seleção diferenciada, do PSS, que é um vestibular comum, é para favorecer professores, além deles se capacitarem dentro das salas comuns como alunos do PSS, esses professores ainda recebem uma bolsa,...do Estado e dos seus Municípios, para poder fazer e realizar sua capacitação. (EC5)

²⁸ O PEC-RP - Programa Estudante Convênio-Rede Pública – foi criado em 1997 com o objetivo de oferecer aos professores pertencentes às instituições públicas de ensino oportunidade de realizar um curso de licenciatura na UFPB.

O PEC-RP que visa capacitar os professores da rede pública do Estado da Paraíba estabelece convênio com as escolas públicas de vários municípios Paraibanos, conforme o art. 32 da Resolução nº 61/ 97 do CONSEPE pela qual está regulamentado.

2.3 Processo de Construção dos Projetos Político-Pedagógicos

Na segunda metade da década de 1990, com o aprofundamento da discussão sobre a política educacional e os debates e embates a respeito dos projetos, o governo começa a acelerar a votação do seu projeto de LDBEN, regulamentado pela Lei nº 9.394/96. Na referida lei, pouco se tratou de “projeto pedagógico” e no texto final, o termo ficou registrado como “proposta pedagógica” para a educação básica. Pela nossa análise, os dois termos se referem ao projeto da instituição de ensino. Vejamos os artigos 12, 13 e 14 que tratam da questão implicitamente:

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I) elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I) participar da elaboração da proposta pedagógica;
II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A LDBEN não menciona proposta ou projeto pedagógico da instituição superior. No entanto, nos artigos 46, 47 e 53, a questão está implicitamente posta nos seguintes itens:

Artigo 46 - A autorização e reconhecimento de curso, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Artigo 47 – Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Artigo 53 – No exercício da sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - [...]

II -fixar os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes.

A discussão a respeito dos PPPs nos cursos de graduação tem uma longa história, que vem atrelada ao debate do projeto de sociedade que se quer construir e que foi intensificada no Brasil no final da década de 1980, continuando em toda a década de 1990, principalmente nos debates sobre LDBEN, PNE, Diretrizes Curriculares, Avaliação de Cursos e Política de Formação de Professores.

Isso se confirma quando a Secretaria de Ensino Superior (SESu), por meio do Edital nº 4/97, estabelece o modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares e solicita das IES contribuições para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação; também quando o CNE aprova o Parecer CNE/CES 776/97, que estabelece a “orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”; quando o Executivo assina o Decreto 2.306/97 determinando que “as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação”; e também quando o PNE, Lei 10.172/2001, define entre os seus objetivos e metas: “[...]. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior [...]”.

A partir disso, as universidades têm se mobilizado para atender às solicitações do MEC e/ou para mostrar projetos alternativos aos que lhes são requeridos, redundando em significativas mudanças institucionais. Noutras oportunidades, a mobilização se fazia necessária para responder à Comissão de Avaliação de cursos indicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando solicitava, em um dos seus itens de avaliação, um conjunto de informações sobre as condições e o funcionamento dos cursos, dando ênfase ao Projeto Pedagógico e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tal requisito já tinha sido solicitado desde 1993 pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e, mais recentemente, em 2004, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Nesse intervalo, correspondente ao

governo FHC, foi criado outro instrumento que punha em relevo outras dimensões desse amplo projeto, o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO).

Como resultado das intervenções do MEC, reconhecemos que hoje os cursos de graduação, de uma forma ou de outra, têm um projeto pedagógico. Entretanto, tal projeto, no nosso entender, pode ter sido elaborado através de orientações díspares, às quais chamamos de: autoritária, democrática ou anti-ética ²⁹. Ou seja:

- **autoritária** - quando elaborado por uma comissão delegada por uma direção que pouco escuta a comunidade;
- **democrática** – quando construído por uma comissão eleita pelos representantes dos cursos e que constantemente submete suas decisões ao coletivo desse mesmo curso;
- **anti-ética** – quando encomendado a empresas que se regem por padrões de produtividade e apenas vendem o serviço, sem maior compromisso com o projeto do curso e de sociedade.

É necessário reconhecer que a existência desse PPP, antecedendo a elaboração do projeto pedagógico de um curso de graduação, é recomendada por vários autores (VEIGA, 2003; De ROSSI, 2003) que reforçam a necessidade da existência de um PPP da universidade como um todo. Esse PPP refletiria e requereria o reconhecimento de uma concepção ou projeto de sociedade, de educação e de profissional que queremos formar. Por isso, consideramos que esse projeto é político quando faz sua opção a favor de sujeitos sociais preferenciais e é também pedagógico, quando define suas ações educativas e curriculares.

Nesse caminho encontra-se a ANFOPE, que reúne um grupo de educadores que defendem a idéia de que esses aspectos políticos e pedagógicos devem ser entendidos, sempre, enquanto imbricados, como tão bem argumenta (FREIRE, 1991) quando diz que: “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é, a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde”(FREIRE 1991, p. 44-47).

²⁹ A adjetivação foi elaborada por mim, a partir da observação, depoimentos, leituras e experiências vivenciadas.

É também nessa mesma direção que, embora tenhamos citado algumas formas mais comuns que aparecem como maneira de encurtar o caminho para elaboração de PPP (autoritária e anti-ética), privilegiamos neste estudo a elaboração coletiva, que prioriza a participação da comunidade e nela se apóia na construção do que, convencidamente, chamamos de projeto político-pedagógico ou, abreviadamente, PPP.

Quando falamos em PPP não estamos tratando apenas de um texto escrito ou elaborado por uma comissão de escola, universidade ou de curso para atender às normas instituídas por alguma instância oficial; o PPP é mais do que um documento pronto e acabado, ele é fruto de uma discussão coletiva e deve ser orientado para um objetivo previamente definido. De acordo com Gadotti (2002, p.33) “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico de escola é também político”.

A importância da construção do PPP nas escolas ou universidades é fato incontestável. Não obstante, é preciso compreender que um projeto não se faz por decreto; este, mais do que um instrumento técnico, deve ser um instrumento emancipador (VEIGA, 2003; SAUL, 1988, De ROSSI, 2003).

Como um instrumento **técnico**, é traçado para atender aos ditames burocráticos, dos órgãos normativos. É um documento que é planejado, executado e avaliado de forma centralizada e controlada.

Como um instrumento **emancipador**, é arquitetado coletivamente desde a fase do seu planejamento até a sua avaliação. O processo e o resultado de construção estão sempre integrados, com a participação de todos os segmentos da comunidade vinculados ao curso.

Para De Rossi (2005, p.32-33):

O PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e também é instituinte da cultura escolar; pois cria objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir, valores etc. Sintetiza os desejos e as propostas dos educadores que trabalham na escola.

A comunidade acadêmica deve ter a clareza do projeto, atentando para as reais necessidades da sociedade, superando a estratégia de atender apenas ao mercado de

trabalho. Ao definirmos nossa opção pelo PPP como instrumento emancipador resultante de um processo de elaboração coletiva, estamos elegendo o nosso foco de observação.

A construção do PPP deve-se reger com base em orientações culturais e políticas; não acontece como num passe de mágica; concepções de sociedade e de educação o informam, sendo o currículo uma de suas expressões. Precisamos recorrer à história do currículo para compreendermos que o projeto não é um instrumento neutro (PORTO, 1992). Nesse sentido, é bom lembrarmos que, em quase três décadas do século passado (60,70 e 80), atuamos nos limites de um currículo mínimo traduzido em uma grade curricular, conforme a lei 5.540/68 e Resoluções de currículo mínimo dos cursos de graduação. Não é por acaso que quando falamos em construir o PPP, coordenadores de curso, docentes e alunos pensam logo em reforma curricular ou, no máximo, em uma reformulação curricular (SAUL, 1988).

2.3.1 Reforma Curricular, Reformulação Curricular ou Construção de Projeto Pedagógico?

Desde o final da década de 1980 há uma preocupação legítima dos profissionais de educação em reformar ou mudar os currículos dos cursos de graduação das universidades brasileiras. Diversos fatores motivam esta preocupação, entre eles: atendimento ao mercado; orientação dos movimentos de educadores; determinação da legislação oficial; acirramento das lutas sociais.

Antecedendo as discussões dos PPPs na UFPB, duas concepções aparecem como motivadoras para mudança no currículo, já no segundo Projeto PROLICEN/UFPB: **reforma curricular e reformulação**³⁰ são definidas de forma antagônica.

A reforma curricular é entendida como uma “camisa de força”, empreendendo ajustes na “grade curricular”, chegando a alterações pontuais na troca de nomes de disciplinas, na redução ou aumento de carga horária, o que quase sempre se reduz a aspectos técnicos.

³⁰ A esse respeito ver o segundo projeto do PROLICEN/UFPB, 1995 “Política da UFPB para os cursos de Formação do Educador” aprovado pelo PROLICEN/MEC e desenvolvido pelos cursos de licenciatura da UFPB, que aponta a diferença entre os termos.

A reformulação curricular é interpretada como um conjunto das atividades estruturadas e vivenciadas no interior dos cursos, sendo que o resultado deverá apresentar-se como um grande acordo coletivo em que professores, alunos e funcionários participam como responsáveis pela construção do currículo.

[...] o projeto político-pedagógico foi confundido pelos cursos de licenciatura como reforma curricular e aí foi preciso ... se exercitar nos debates, nas discussões. Fazer o projeto pedagógico é muito mais do que uma simples adequação de disciplinas ao fluxograma, de ofertas, etc, etc. O projeto político-pedagógico pensa fundamentalmente na formação mais ampla de um profissional em educação, então, não é simplesmente ajustar o quadro das disciplinas às novas exigências, sejam da formação do profissional de educação ou de outros ... (EC4)

Assim, a comunidade acadêmica das licenciaturas da UFPB enxergava a reformulação curricular no sentido da mudança social desenvolvida a partir da descrição da realidade de cada curso, das reflexões apresentadas e discutidas, coletivamente, as quais tornavam explícitos os consensos e os conflitos que permeavam concepções dos sujeitos, da sociedade e da educação, que transparecem na configuração de cada currículo num momento histórico. Embora fosse este o entendimento, é importante ressaltar que os teóricos emprestam significações diferenciadas ao termo “reforma”.

Popkewitz (1997), por exemplo, diferencia reforma de mudança. Para o pesquisador, reforma se refere à mobilização dos espaços públicos e às relações de poder nos espaços públicos. Sua tese central é a de que a reforma é “melhor entendida como parte do processo de regulação social” enquanto a mudança é “menos burocrática e mais científica”.

O estudo de mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece ser estável e natural em nossa vida social. (POPKEWITZ, 1997, p.11)

Assumindo esta idéia, podemos aventar a hipótese de que construir o PPP de um curso significaria desenvolver mais que uma reforma ou reformulação curricular: uma ação coletiva onde todos os segmentos envolvidos pudessem perceber a importância da integração entre os diversos instrumentos elaborados e utilizados pela instituição, bem

como os limites e as possibilidades da legislação oficial. Este novo caráter do PPP somente foi consolidado na UFPB em 1999³¹, após amplos debates iniciados desde 1993.

Para compreender essa situação, fizemos: a) análise da literatura a partir de um recorte da produção das últimas décadas, enfocando o problema, principalmente a partir da década de 1990. Consideramos que esse período nos propicia um espaço e um tempo fecundos de debate para compreendermos a correlação de forças, como expressas na produção de conhecimento sobre a política de formação dos profissionais de educação no projeto neoliberal da era FHC³²; b) observação das práticas institucionais; estudo das experiências e discussões decorrentes da política de implementação de PPPs vivenciadas nas IES do país, a partir de um caso específico.

2.3.2 Projeto Político-Pedagógico: o caminhar da construção coletiva

A necessidade de construção de projeto político-pedagógico, nos cursos de graduação da UFPB, vem sendo discutida desde o ano de 1992. A UFPB utilizava o termo – Projeto Pedagógico³³ para incentivar a prática democrática. De acordo com um documento de 17 páginas, datado de 1992, elaborado por um grupo de trabalho composto pela Pró-Reitoria de Graduação e representantes de cursos de graduação, havia uma proposta para discussão com os coordenadores dos cursos de graduação que, em linhas gerais, sugeria diagnóstico da universidade; bases do projeto pedagógico, diretrizes e estratégias; metodologia do trabalho e uma concepção de projeto pedagógico onde “os interesses coletivos se impõem, na criação de novas alternativas para responder às necessidades educacionais e às exigências sociais”.

³¹ Resolução CONSEPE/UFPB 39/99 que aprova a sistemática de elaboração e reformulação dos PPPs dos cursos de graduação.

³² A respeito da política educacional na era FHC, ver Silva Jr., (2002.), Sguissardi & Silva Jr., (2001a, 2001b) Peroni (2003), Shiroma; Moraes; Evangelista. (2004), Bianchi et al., (1997).

³³ Encontramos uma proposta de Projeto Pedagógico para discussão com os coordenadores de cursos datada de 1992. Esse documento foi elaborado por um GT e, posteriormente, discutido com as Pró-Reitorias de Graduação, Pós –Graduação e Assuntos Comunitários. De acordo com o depoimento de um dos coordenadores (EACCP), essa proposta só foi discutida nas instâncias administrativas, pois estava no fim de um reitorado, no ano de 1992.

Embora o documento não tenha passado do papel, pois foi escrito no final de um reitorado, consideramos que já havia na UFPB uma vontade de construir uma proposta participativa a partir da sua realidade. Essa proposta foi elaborada por iniciativa dos órgãos administrativos e só depois foi discutida com a comunidade acadêmica.

Com a eleição de um novo reitor no período 1993-1996³⁴, a preocupação com práticas participativas democráticas sai do papel e se intensifica em torno da discussão do projeto de avaliação da UFPB, envolvendo todos os órgãos e cursos no Programa de Avaliação Institucional da UFPB³⁵ definido segundo a concepção do PAIUB³⁶.

Sob a perspectiva de participação coletiva, a Pró-Reitoria de Graduação procurou desenvolver a avaliação dos cursos e, a partir daí, a reforma do currículo passa a ter prioridade dentro do trabalho, visto ser esta a Pró-Reitoria responsável pela elaboração, aplicação e avaliação dos relatórios dos cursos. Nesse sentido, o trabalho participativo com as assessorias: CPME (Comissão Permanente de Melhoria do Ensino), CCP (Coordenação de Currículos e Programas), CODESC (Coordenação de Escolaridade), CEM (Coordenação de Estágio e Monitoria); propiciou o desencadeamento do processo multiplicador da avaliação dos cursos de graduação.³⁷

³⁴ O novo reitorado (Azevedo), candidato apoiado pela Associação de Docentes e movimentos de esquerda, iniciou seu trabalho a partir de uma avaliação da UFPB, que teve como base o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993.

³⁵ A esse respeito, ver Azevedo, N. et al. Avaliação Institucional da UFPB: construindo o autoconhecimento. Revista Avaliação, ano 1 nº 2, dez 1996. ver também os Cadernos de Graduação da UFPB/PRG - 1º Relatório de Avaliação de Curso 1995; Auto- Avaliação dos cursos de graduação, 1997, Série Avaliação Acadêmica v. 1 -5

³⁶ O PAIUB, que funcionava desde o ano de 1993, incorporava as orientações do MEC e ANDIFES nas suas avaliações institucionais. No entanto, após disputas entre o MEC e o movimento dos educadores, o PAIUB foi extinto pelo primeiro; no seu lugar instituiu-se o Exame Nacional de Curso (PROVÃO) e, a partir de 2004, transforma-se em Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861, de 14/04/2004.

³⁷ De acordo com a presidente da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) da atual administração da UFPB, o programa de avaliação se mantém em 2006. Anteriormente era fundamentado nas orientações do PAIUB, e hoje recebe as orientações do (SINAES). Reconhece também a presidente que o Programa de Avaliação Institucional foi iniciado em 1994, viabilizado estrutural e financeiramente por meio do PAIUB, sendo encerrado precocemente pelo MEC. Mesmo assim, destaca alguns grupos remanescentes daquelas comissões que continuaram com pesquisas pontuais sobre a temática e que nesses últimos dois anos a avaliação da UFPB voltou a ser implementada. A esse respeito, consultar (MOURA: 2006).

A UFPB elaborou a Resolução nº 39/99³⁸ que “aprovou a sistemática de elaboração e de reformulação dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB”; essa aprovação foi fruto de um grande debate na universidade durante os anos de 1993 até 1999. A partir daí, foi desencadeado um processo, como aprendemos pela observação feita, culminando na aprovação da Resolução 04/2004 que “Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura”. As duas resoluções foram aprovadas pelo CONSEPE/UFPB em clima de culminância do processo participativo.

De acordo com uma estudante entrevistada: “O primeiro passo, foi a aprovação dessa resolução, porque ela realmente uniu todos os centros e todos os centros foram discutir uma base curricular para o licenciado, um perfil para o licenciado, então essa contribuição foi fundamental”. Embora considerados os avanços, fica a certeza de que tais resoluções, sozinhas, não teriam o poder de mudar as práticas, mas, por terem sido fruto de um trabalho coletivo, constituem instrumentos aglutinadores de forças necessárias ao estabelecimento de práticas progressistas.

Em geral, os nossos participantes concordaram que, embora a mudança nas práticas venha a ser um projeto de mais longo prazo, os momentos de efetiva construção, normatização e implementação merecem atenção especial. Essa questão foi objeto de um comentário detalhado apresentado por uma das nossas entrevistadas:

A resolução é uma norma, mas a gente não espera que uma norma institucionalizada mude a prática; ela foi produto de uma síntese, vamos dizer, de discussões, de seminários realizados, de encontros, de orientações, das próprias sugestões que já vinham dos cursos; porque ela foi construída nessa dinâmica e ela sintetiza o pensamento pedagógico que já existia, que é um pensamento emergente, embora não estivesse articulado em todos os cursos da mesma forma, mas ele já estava em quase todos os cursos de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura de formação de educador. Porque todos já acompanhavam a discussão da ANFOPE, as propostas produzidas, e a resolução sistematiza esses princípios filosóficos e as orientações técnicas para elaborar o currículo; porque, de certa forma a resolução - como ela foi construída historicamente, de forma coletiva - é uma orientação mais democrática para conduzir o processo de reformulação, porque sem uma orientação institucionalizada os cursos ficam muito soltos e ficam sem uma referência institucional. Então ela sistematiza a proposta institucional, a reformulação dos cursos. (ECCP).

³⁸ Essa Resolução, embora sendo resultado de discussões coletivas na UFPB, na década de 1990, foi revogada no ano de 2004, pela Resolução 34/2004, permanecendo com o mesmo caput. Segundo a entrevistada (ECCP), a revogação teria como objetivo “consolidar outras Resoluções que tratam da mesma temática”. No entanto, ao analisar as duas Resoluções, percebemos que nada foi mudado na sua essência.

É interessante observar que nas falas são mencionados os debates que precedem à aprovação de uma norma. Fica também evidenciado que a ANFOPE constitui uma referência para a política de formação do educador.

Há uma prática de discussão coletiva, previamente instaurada e desenvolvida em vários encontros da UFPB. Entre esses encontros destacamos o I Seminário do Programa de Avaliação (1993), no qual foram debatidas a proposta de avaliação do PAIUB e a forma como a UFPB pretendia iniciar o seu processo de avaliação da universidade como um todo e, em especial, a avaliação dos seus cursos. O relatório desse seminário propôs a avaliação dos cursos de graduação e o início de uma pesquisa coordenada pela PRG/CPME para conhecer a realidade de cada curso. O relatório dessa pesquisa - I Relatório de Avaliação de cada curso (1995) - foi devolvido para as respectivas coordenações para o reconhecimento de sua história e seus indicadores, dando início ao processo de auto-avaliação.

Outro evento que marcou o desencadeamento das discussões a respeito dos cursos de graduação, com destaque para a avaliação de currículos, foi o I Seminário-Oficina de Currículo, realizado em João Pessoa - PB, no período de 25 a 27 de agosto de 1993, coordenado pela PRG/CCP, com a participação dos coordenadores dos cursos de graduação, assessores de graduação e chefes de departamentos. O referido seminário buscou refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos das estruturas curriculares então vigentes e contou com a contribuição de vários especialistas convidados.

De acordo com o referido Relatório, “O Seminário representou uma oportunidade de divulgação/socialização de experiências didático-pedagógicas em andamento, nos diferentes campi, e de formulação/aprovação de propostas que visam subsidiar a reformulação curricular, no âmbito desta universidade”.UFPB/CCP, (1993, p.2). Representou também a tentativa de incentivar a participação democrática no debate acadêmico e a integração pedagógica dos cursos de graduação. Os debates e embates foram constantes e isso fez com que o resultado dos consensos aprovados na plenária desse primeiro seminário passasse a ser um norte para a condução do processo de organização curricular e, conseqüentemente, para a construção dos PPPs dos cursos de graduação da instituição.

A condução do processo de organização curricular é de competência do Colegiado do Curso e deverá ter necessariamente a participação de professores e especialistas da UFPB e de fora dela para: a- definir os objetivos do curso e o perfil do profissional desejado; b- definir a metodologia de integração curricular; c- fixar ementas, programas, pré-requisitos e carga horária das disciplinas da grade curricular do curso; d- na definição dos objetivos do curso e do perfil do profissional, devem ser considerados os avanços científicos e tecnológicos da área, bem como as necessidades regionais e nacionais, de forma a capacitar o egresso tanto a atender a uma demanda profissional imediata, como a acompanhar e participar do desenvolvimento técnico-científico; e- execução curricular deverá ser acompanhada pelo Colegiado através de avaliações periódicas. (UFPB/CCP, 1993)

Como já enfatizamos, a discussão sobre currículo-projeto já havia sido iniciada na UFPB nos anos de 1992-1993, portanto anterior à Lei 9.394/96 e às Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas entrevistas e observação, foram feitas avaliações claras sobre esses processos ocorridos na UFPB; como bem relembra um de nossos entrevistados:

A oficina tinha colocado uma discussão desde o princípio e, inclusive, essa concepção de currículo-projeto, começou a ser posta na Universidade. Desde 1992, a gente já discutia, já encaminhava, inclusive em 93 eu já tinha até um texto que saiu até na revista do Centro de Educação que já colocava essa perspectiva de ... processo, de produção... quer dizer, já rompia com aqueles paradigmas [...] E, a partir de então, a gente foi articulando porque, aproveitando inclusive, vamos usar até uma linguagem que se usou tanto na década de 80,- o que a lei trazia de novo, porque a própria lei, a LDB .9394/96 segundo Saviani e outros, é uma lei, polifônica, e nós encampamos aquele discurso progressista, onde o que a lei diz que deve associar teoria e prática, ter um trabalho e atitude como princípio educativo. Então esse princípio da lei, nós já vínhamos trabalhando com ele e achamos ótimo que a lei reforçou a nossa abordagem e os princípios que nós já defendíamos; às vezes, o legal parece ter uma força sobre as pessoas, sobre a coletividade. (EACCP).

Como revelam as falas dos nossos entrevistados, percebemos que o processo de normatização na UFPB resultou de uma consolidação dos temas aprovados nos encontros coletivos, após idas e vindas, de propostas dos colegiados de cursos e dos conselhos de centros. A etapa final foi consolidada pelo grupo de trabalho da Pró-Reitoria para futura aprovação pelo CONSEPE. Diferentemente, os Órgãos Normativos do MEC, a exemplo da SESu, desconsideraram, na década de 1990, o debate a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs com os educadores, optando por ouvir apenas especialistas convidados.

2.4 O movimento dos educadores e a luta pela política de Formação

O movimento dos educadores está organizado em torno de entidades representativas dos diferentes segmentos da educação, tais como: ANFOPE, Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisa em Administração Escolar (ANPAE), Fórum Nacional em defesa da Escola Pública (FNDEP) e Congresso Nacional de Educação (CONED). Estas entidades vêm participando ativamente de todos os debates e audiências públicas referentes à formação dos professores para as quais foram convidadas pelos órgãos do MEC ou pelo CNE, ou ainda, quando solicitadas por outras instituições acadêmicas e sindicais, contribuindo com a socialização dos debates, com a produção de conhecimentos e divulgação das pesquisas sobre o tema.

A ANFOPE, por conta do seu caráter político-acadêmico, “defende a política global de formação dos profissionais da educação - formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira” (ANFOPE, 2000); e vem, desde a década de 1980, acompanhando e se posicionando sobre a política de formação de professores. O movimento liderado por essa associação sempre defendeu a formação da pedagogia com as demais licenciaturas. No seu 1º Encontro Nacional, em 1983, quando ainda se denominava CONARCFE, a ANFOPE já atuava em defesa da garantia da qualidade da educação em todas as instâncias e em todos os níveis.

Preocupada com a ausência da normatização dos resultados dos seminários sobre a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” promovidos pela SESu/MEC em 1980 e 1983, a ANFOPE proporcionou o debate promovendo vários encontros para discutir a formação dos profissionais da educação em todos os níveis. Conseqüentemente, já no 1º Encontro, aprova os Princípios Gerais e a Base Comum Nacional (BCN), além de indicar essa base para todas as licenciaturas:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (ANFOPE/ CONARCFE, 1983, p. 4)

Como decisão do encontro, sai uma recomendação, ainda em 1983, ao CFE e ao MEC, de que “antes de implantar qualquer normalização referente às licenciaturas e à reforma do ensino, antecipadamente o comunique à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador” (CONARCFE, idem, p.8).

Entre os temas mais debatidos pela entidade destacam-se: a valorização e profissionalização do magistério, as reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas, a base comum nacional para todos os cursos e orientação para as diretrizes curriculares propostas pela LDBEN.

No seu percurso - em defesa da formação dos profissionais de educação, seu objetivo maior - a ANFOPE produziu várias contribuições a respeito da temática, que foram socializadas durante os doze Encontros Nacionais, sete seminários nacionais em conjunto com o FORUMDIR e em diversos Encontros estaduais e regionais desde 1983 até os dias de hoje, quando reafirma e aprofunda os seus Princípios Básicos³⁹ para os cursos de formação dos profissionais de Educação.

A ANFOPE é, na atualidade, referência nacional para as políticas de formação, como é percebido nos projetos de Reformulação Curricular dos cursos de Licenciatura e, mais recentemente, na elaboração dos PPPs desses cursos:

A ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico, vem desempenhando, reconhecidamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas e na construção-proposição de um projeto político-pedagógico no campo educacional, formulado pelos educadores das diversas regiões do país, cuja finalidade é uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído). (ANFOPE, 2004 p. 6)

Essa qualidade institucional da ANFOPE é reconhecida nas discussões que nos grupos focais resgatam o papel da Associação e as polêmicas que emergem das suas relações com o MEC:

A ANFOPE é uma entidade muito forte e ela tem conceitos, princípios sólidos em defesa dos profissionais de educação, uma história muito bonita. Eu acho que a ANFOPE tem a crescer muito, e o que está precisando hoje é que nós, a ANFOPE, de um modo geral, criarmos o nosso conselho, um conselho nacional de profissionais de educação que seja instituído pela Câmara dos Deputados (EC3).

³⁹ Ver detalhadamente Princípios Básicos no documento produzido no XII Encontro Nacional da ANFOPE, 2004.

A avaliação sobre o trabalho da ANFOPE a localiza em dois momentos, internos à instituição e externos a ela:

Coloca as discussões, articula, promove encontros articulados com outras associações e categorias da educação. Agora há também crítica à ANFOPE, porque ela só cuida da formação, não cuida da profissionalização, essa questão do salário, e as questões maiores, do magistério, que não é só a docência, tem que discutir a formação orientada dos profissionais do magistério. Enquanto discute a formação tudo bem, é uma forma de conscientizar a política real e a política que está sendo imposta e esta sendo articulada aí. Mas eu acho que já como entidade que discute essa política, que avalia, que coloca elementos para o curso de formação eu acho que já é uma construção e inclusive tem conseguido frear alguns absurdos dentro da legislação aprovada, dentro da mobilização da ANFOPE, inclusive a não-extinção por inanição de cursos de pedagogia, porque se não, se deixa aquele decreto como ele saiu, coerente com a LDB, pedagogia por inanição um dia iria se acabar, porque quem iria ter interesse de fazer habilitação só se não tem espaço pra contrato, pra atuação profissional.(EACCP.)

2.5 A ANFOPE na década de 1990: Uma configuração do seu campo de Ação

No início da década de 1990, ainda como CONARCFE, uma das preocupações do movimento era discutir e aprovar um Projeto de LDBEN que atendesse aos reclamos do movimento dos educadores para aprofundar os estudos referentes à Base Comum Nacional para as licenciaturas e garantir uma educação de qualidade.

Lamentavelmente, o projeto de LDBEN aprovado não foi aquele construído pelos educadores e sim um substitutivo criado nos gabinetes do Senado. Depois de vários debates e embates foi aprovada a LDBEN nº 9.394/96 e com ela se desencadeiam a política educacional proposta e uma série de desmembramentos como, por exemplo, a formação dos profissionais de educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A Lei 9394/96 - ao regulamentar, em seu art. 26, a base nacional comum, acrescida de uma parte diversificada, proposta pelos estabelecimentos de ensino - desconsiderou uma reivindicação antiga da ANFOPE, que era a garantia de uma Base Comum Nacional para todos os cursos de formação dos profissionais da educação e, em contrapartida, reapresenta uma nova moldagem de um currículo mínimo tão contestado pelo movimento e que induz a uma confusão de propostas. Além do que, no artigo 64, preservou as antigas habilitações do curso de pedagogia sem incluir sua atuação no magistério das séries iniciais do ensino

fundamental.

Como era de se esperar, a ANFOPE - conforme registrado nos seus documentos nacionais, boletins e posicionamentos em ocasiões específicas que tratavam da temática - consegue organizar um movimento de resistência para marcar a sua luta histórica em defesa da qualidade da formação de professores. Nesse sentido, buscou contestar as propostas de qualidade duvidosa e coordenou um debate nacional com outras entidades cujo objetivo era fortalecer o projeto construído historicamente pelo movimento dos educadores.

De acordo com Freitas, H (1999, p. 22):

[...] A ANFOPE vem se posicionando contrariamente a essas iniciativas que já começava a se configurar como alternativa para a organização dos cursos de formação de professores, pois indicavam 'uma reformulação às avessas, desconsiderando as atuais instituições formadoras como lócus de produção do conhecimento e agências responsáveis pela formação dos profissionais da educação.

A esse respeito, elaborou um documento conjunto com o FORUMDIR e vem, desde 1996, socializando suas propostas com outras entidades educacionais e firmando posição junto aos órgãos oficiais do MEC e, em especial, ao CNE, em defesa da qualidade nos cursos de formação de profissionais de educação e, particularmente, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Como bem sintetiza o participante:

Eu penso que a ANFOPE participa, ela tem um papel nesse espaço democrático que foi gerado, e eu penso que a gente também vive um momento de fortalecimento das instituições, não somente as instituições vinculadas ao Estado, mas as instituições vinculadas à sociedade civil. E a ANFOPE tem um papel fundamental, não somente como mecanismo de pressão, mas de organização dos professores e do pensar desses professores.. Então não é somente do corpo dos professores, mas organizar essas reflexões, porque as reflexões podem ser postas através de artigos, através dos diversos mecanismos públicos que se têm, de livros, de jornais, mas é preciso um lugar onde essas reflexões possam se encontrar.(EC2).

No decorrer dessas discussões, o MEC, por meio da SESu, convida especialistas da área educacional para iniciar um processo de elaboração das DCNs. Foram compostas várias comissões, entre elas as dos cursos de licenciatura. Embora guardando certa

desconfiança em relação ao projeto de governo, foi decisão do movimento dos educadores que a ANFOPE participasse das comissões, levando as suas sugestões, “mesmo correndo o risco de estas virem a ser usadas para respaldar a política do governo”, como argumenta uma de nossas entrevistadas (EC5). Era importante, por exemplo, a garantia de uma BCN para todos os cursos de formação dos profissionais de educação. Para isso, não bastava somente participar da comissão de Pedagogia; tornava-se necessário garantir um espaço onde as demais licenciaturas pudessem interagir com a Pedagogia no sentido de construir uma única BCN para todos os cursos de licenciatura.

Concomitante aos trabalhos das comissões, outros estudos são iniciados pela SEF/MEC: os dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Rede de formadores - muito criticados pelo movimento e pelas comissões, que ainda não haviam concluído o trabalho e nem compatibilizado as propostas com a comissão de Pedagogia. Depois de várias polêmicas entre a proposta do MEC e as do movimento dos educadores, fica evidente, como afirmamos anteriormente, a existência desses dois projetos para a formação dos profissionais da educação no país.

O projeto do MEC prioriza as orientações dos organismos multilaterais (SHIROMA et al., 2004), promovendo um realinhamento nas políticas educacionais, no âmbito das reformas do Estado, por meio de decretos presidenciais; por exemplo, o Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Esse decreto, ao determinar que a formação desses professores, “far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”, retira do curso de Pedagogia uma prática que já vinha sendo desenvolvida nesses cursos, desde os anos 1980 – a prática da docência.

Essa imposição autoritária do presidente FHC gerou uma grande reação no movimento dos educadores, principalmente nos cursos de Pedagogia que, articulados pela ANFOPE e pelo FORUMDIR, além de outras entidades, pressionaram o governo e exigiram a revogação do decreto. Esse movimento de resistência foi de tamanha organização, que fez com que o governo recuasse e revogasse o parágrafo 2º do artigo 3º, editando novo decreto nº 3.554/2000, dando nova redação ao referido parágrafo.

2.5.1 As proposições da ANFOPE: Formas de manifestação nas políticas de formação da UFPB

As recomendações da ANFOPE para a reformulação dos currículos dos cursos de formação dos profissionais de educação são discutidas e socializadas pelo movimento e incorporadas aos currículos desde a década de 1980, quando introduziu os seus primeiros encaminhamentos para que as instituições tenham liberdade, proponham e desenvolvam experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional: Princípios gerais; base comum nacional; integração entre Pedagogia e as demais licenciaturas; estágio ao longo do curso e extinção da licenciatura curta.

As formas de manifestação das proposições da ANFOPE são debatidas na UFPB e se expressam na construção dos PPPs, como descreve um dos participantes dos grupos focais:

Uma das contribuições na construção do PPP que a universidade conseguiu levar adiante foi a leitura dos documentos da ANFOPE, que a gente sempre levava para as comissões. Em nível de PRG, eu participei um pouco enquanto estava no GT de licenciatura,... tudo que nós recebíamos do movimento dos educadores, tanto da ANFOPE como do FORUMDIR a gente encaminhava para os cursos de licenciatura. Esses documentos eram trabalhados e discutidos nas oficinas, tivemos oito encontros do PROLICEN e três oficinas de currículo. Então, isso levou os cursos de licenciatura a manter uma carga horária que era defendida pela Base Comum Nacional [...] Então, a carga horária foi muito respeitada, embora com alguns pequenos problemas (GP2).

Explicando melhor o seu argumento, continua:

A questão é que, antes do MEC implementar a carga horária do estágio e colocá-la ao longo do curso, nós já começávamos a fazer isso, a propor para as licenciaturas a preocupação da construção, encaminhar os estágios a partir do início do curso, a já ter a relação teoria-prática, a questão da interdisciplinaridade que são questões da Base Comum Nacional. Esses pontos foram muito trabalhados nos encontros e com os coordenadores de licenciatura que participavam da implementação. Então, ele foi sendo incorporado; eu acho que essa foi uma das contribuições da política; que nessa construção os cursos começaram a perceber a importância de realmente se fazer um curso de licenciatura compartilhado porque sempre, nas universidades onde existia o bacharelado e a licenciatura, eles tinham todo o privilégio de ter um enfoque, de ter uma atenção maior, uma preocupação com a formação e a licenciatura ia a reboque. E depois do PROLICEN, do GT licenciatura; depois de 94, - foi quando a política da UFPB começou a ser trabalhada em relação à formação do educador, isso melhorou bastante. (GP2).

A forma de socializar essas experiências nas diversas instituições de todos os estados brasileiros fez da ANFOPE, segundo o nosso entendimento, uma instituição que congrega educadores preocupados com um projeto emancipador de sociedade, que atuam num campo de forças, por vezes conflitantes e contraditórias. A ANFOPE é hoje uma instituição reconhecida pelas outras instâncias, no caso as IES e o Ministério da Educação, embora isso não tenha eliminado alguns dos impasses à sua atuação.

Segundo a estudante: “quando vêm essas propostas, elas são discutidas na universidade, mas também com outros profissionais através da internet, na ANFOPE e aí, um manda e-mail para o outro, e fica essa batalha para ver que decisão será tomada” (EB1).

A funcionária entrevistada assim se reporta ao papel da ANFOPE: “[...] sempre mostrando interesse muito grande em tudo o que sai de novo; todas as discussões que acontecem dentro da ANFOPE, sempre estão sendo divulgadas através de e-mail que a gente está sempre recebendo, então eu acho que é uma associação que contribui muito”. (EF1).

A forma de atuação da ANFOPE é, por vezes, objeto de polêmica como ressalta a fala de uma das participantes:

Sou fundadora da ANFOPE, em 1990, em Belo Horizonte. Então eu tenho a ANFOPE como referência para o nosso trabalho. Eu não posso dizer que aqui é a ANFOPE, mas a ANFOPE é a referência para, nós não é? As discussões, também como educadora, eu tenho acompanhado; eu acho as discussões muito importantes, só não gosto quando começam a brigar por problemas pessoais [...] eu não gosto não, eu penso que ultimamente isso tem acontecido. Mas em termos da proposta da ANFOPE, claro, o avanço que tem sido, a aglutinação em torno das propostas - não só para pedagogia, para formação de pedagogo, mas para a formação dos educadores em geral, tem cumprido o papel, do conceito de base, de base comum. Eu acho que o conceito precisaria ser mais divulgado, mais estudado, porque foi uma construção de muita valia, pra formação do professor. (ECCP).

O reconhecimento da ANFOPE como referência para os cursos de formação dos educadores, de forma geral, é um fato; percebem-se avanços em torno de aglutinações de proposta da base comum nacional; divulgam-se as propostas aprovadas.

De acordo com o Documento do X Encontro Nacional (2000, p.10), a BCN é uma “concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de

reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. [...] desde 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não preparava para a docência”. Nessa mesma direção, ela é aprofundada nos encontros posteriores, com o objetivo de garantir uma formação teórica de qualidade e a docência para todos os educadores. Assim, como exposto no referido documento, (idem, p.12), ela requer:

a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas, cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" "das disciplinas" de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b) Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

d) Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão' (ANFOPE, 1998).

A contribuição da ANFOPE para a base comum nacional é reconhecida pelos cursos, como bem argumenta os entrevistados:

[...] é exatamente o conceito de base comum que faz com que a gente avance com essa rapidez, e essa construção vem da ANFOPE. (ECCP).

[...] a política da UFPB em relação à formação do educador e os aspectos que ela tem valorizado como as pessoas que tem se envolvido no PROLICEN são pessoas que vem acompanhando as instituições em nível nacional como a ANFOPE. A política tem ... as propostas e princípios que vem sendo defendido, para formação de educador, por entidade: a questão da relação teoria e prática, da interdisciplinidade, o estudo da base comum nacional. (EC5)

[...] todos já acompanhavam a discussão da ANFOPE, as propostas produzidas nos documentos dos Encontros Nacionais. (EACCP),

A ANFOPE vem marcando sua força no cenário educacional através de moções, carta de eventos, documentos finais, divulgação eletrônica e encaminhamento de documentos a órgãos oficiais. Suas posições geralmente são acompanhadas pelos fóruns de licenciatura das instituições que debatem as políticas de formação de educadores.

A UFPB vem considerando a posição da ANFOPE na política de formação de professores. Um exemplo foi sua resposta às imposições das políticas oficiais através do PROLICEN, com objetivo de garantir a autonomia política da instituição. A respeito do referido Decreto nº. 3.276/99, a comunidade do PROLICEN/UFPB debateu e elaborou um

documento de repúdio ao Decreto - que foi aprovado, posteriormente, pelo CONSEPE e encaminhado para ao MEC, com cópia para o CNE - solicitando a imediata revogação do mesmo e a abertura do espaço de discussão da temática com integrantes da Comunidade Acadêmica. (UFPB/CONSEPE, 2000).

Pudemos constatar que esse posicionamento, de discutir coletivamente a sua política institucional em Fórum de Licenciatura, continua no atual momento. Acompanhamos um desses debates na fase de observação da nossa pesquisa (04/09/2003). Naquela ocasião, houve uma grande reunião no Centro de Educação, coordenada pela PRG/CC, cujo tema era *Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Essa reunião tinha a participação de coordenadores de cursos de licenciatura, assessores de graduação, coordenadores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, aluna bolsista do PROLICEN/UFPB e a Comissão Institucional para definição dos Componentes Curriculares para a Formação Pedagógica, Prática e Estágio Supervisionado. O objetivo da reunião era discutir a participação da UFPB na Comissão Nacional de Exame de Certificação de Professores, conforme a Portaria Ministerial nº 1.403/2003 que define o referido exame.

A coordenadora iniciou a reunião distribuindo a portaria e a minuta de resolução. Em seguida, apresentou uma transparência onde explicava detalhadamente o conteúdo da referida portaria e rememorava a posição da UFPB diante das políticas de formação do educador, que era a de garantir sua autonomia didático-científica e seus princípios de formação. O momento de debate foi fecundo e, como resultado, os participantes se posicionaram em não participar da Comissão Nacional de Certificação, tendo em vista que a UFPB já teria expressado sua opinião em outras ocasiões, durante o governo de FHC, contra a formação de professores com base na matriz de competência.

A fala de um participante esclarece essa posição: *“Eu acho que a gente já se posicionou a esse respeito quando, no governo passado, fomos contra os cursos aligeirados ... os cursos normais superiores. Foi por isso que criamos o PEC-RP e aí nós fomos contra aquela Rede de formadores, lembra?” (GP1)*

O participante se refere à posição contrária da UFPB⁴⁰ em relação ao Decreto

⁴⁰ Documento discutido pelo PROLICEN, aprovado no CONSEPE (21 de janeiro de 2000) e encaminhado ao Presidente da República. Vale ressaltar que a mobilização dos educadores no país serviu para que fosse assinado um outro Decreto de nº 3.554/2000 com nova redação ao artigo 3º.

Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que retira do curso de Pedagogia a competência para formar professores para a Educação Infantil, bem como para as séries iniciais do Ensino Fundamental, deixando a formação desses profissionais a ser realizada exclusivamente em Cursos Normais Superiores.

O Estado queria que nós capacitássemos os seus professores em serviço e nós não concordamos. Nós proporcionamos sua formação de melhor qualidade nos nossos cursos de licenciatura, através do PEC – Programa Estudante Convênio. Essa foi a nossa posição (GPI).

O resultado dessa reunião foi o posicionamento contra a participação da UFPB na referida comissão e indicação de uma comissão para a elaboração de um documento que foi encaminhado à administração da UFPB para a divulgação junto ao MEC e aos fóruns de educadores. De acordo com o documento (UFPB, 2003), “não entende essa postura como uma omissão face aos atuais acontecimentos, mas uma atitude coerente com os princípios democráticos e participativos defendidos nos diversos cursos responsáveis pela formação de professores, pertencentes à UFPB”.

A avaliação sobre esses momentos de discussão foi feita por uma estudante:

Como na UFPB sempre há espaço para discussão, sempre quando vêm propostas do MEC, essas propostas são muito discutidas no âmbito da Universidade e são avaliadas. Então, por exemplo, quando chegou uma proposta do MEC para falar sobre a certificação dos professores, a universidade se reuniu, discutiu e avaliou que não caberia para a universidade. Ela fugia de alguns princípios da universidade. Outra proposta foi a criação dos cursos aligeirados e também a universidade foi contra, estudou e viu que não dava certo.(EB1)

De acordo com Freitas, H. (2003, 1111):

A adoção de exame de certificação de professores, como uma única forma de avaliação do desempenho de professores (...) evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores já vêm sendo enfatizada por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho coletivo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude.

Todavia, a agenda do governo continua o seu realinhamento na formação de professores, não mais por decreto, mas pela via da SESu/MEC, que vai encaminhando suas

propostas de documentos para discussão e aprovação no CNE. Inúmeros Pareceres e Resoluções foram aprovados para dar continuidade ao projeto educacional do governo. Entretanto, havia a necessidade também de regulamentar o dispositivo da LDBEN, nº 9.394/96, sobre a formação dos profissionais da educação, principalmente nos artigos 61, 62, 63 e 64,⁴¹ que tratam desses profissionais para atuar na educação básica.

Destacamos abaixo os pareceres e as resoluções resultantes dos debates e embates dentro da UFPB, no período trabalhado e estudado, embora tenhamos a compreensão de que alguns destes somente foram regulamentados depois do ano 2000.

Resolução CNE/CP nº 02/97- Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio e da Educação Profissional em nível médio;

Parecer CNE/CP nº 115/99 – Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9.395/96 e o artigo 9º, §2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/9;

Resolução CNE/CP nº 01/2001 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9.395/96 e o artigo 9º, §2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/9;

Parecer CNE/CP nº 09/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Parecer CNE/CP nº 28/2001 - Dá nova redação ao parecer CNE/CP nº 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de

⁴¹ Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

formação de Professores, da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior,

Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003 – Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Os impactos desses instrumentos na construção dos PPPs dos Cursos de Licenciatura serão analisados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: A POLÍTICA DA UFPB PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS OFICIAIS E COM O MOVIMENTO DOS EDUCADORES (1993-2000).

Ao falar na vocação política da universidade, estarei pensando mais na idéia de um projeto político, proposto pela própria universidade, pelo qual se definam modos de inserção da universidade no campo político, e não tanto nos projetos do Estado na criação das universidades.(Chauí, 2001, p.116)

3.1 A Universidade Federal da Paraíba: Um pouco da sua História

Nos seus mais de 50 anos de existência, a UFPB vem desenvolvendo sua vocação de instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de profissionais requeridos pela sociedade da qual é parte. Essa relação entre universidade e sociedade condiciona a sua estrutura, sua organização e objetivos, assim como também sua estreita relação com um projeto de país. A política de formação dos educadores na universidade está, pois, condicionada a um projeto de sociedade e é nessa perspectiva que procuramos compreendê-la.

A segunda metade dos anos 1990 é denominada pelos estudiosos como uma era de extremos (HOBBSBAWN, 1995) e de globalização (SANTOS, 2004). A política de formação dos educadores e a própria universidade deverão ser compreendidas dentro desse contexto de globalização visando desvendar, por um lado, a relação de políticas institucionais com o mercado e por outro, as implicações dessa relação para compreender as contradições que emergem das maneiras como a universidade - porquanto instituição social e comprometida com um projeto contra-hegemônico - responde aos apelos da sociedade da qual faz parte. Sendo assim, ao revelar essas relações entre educação e mercado, a universidade pode melhor vir a contribuir para um projeto emancipatório de sociedade e, por extensão, para promover uma *globalização contra-hegemônica*, como sugere Santos (2004, p.55): “o único modo, eficaz e emancipatório, de enfrentar a globalização neoliberal, é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica. Globalização contra-hegemônica da universidade compreendida como bem público”.

A tese que aqui apresentamos tenta dar conta desse desafio de explicar como uma instituição universitária, a UFPB (Figura 1) no caso, mobiliza-se para encontrar alternativas àquele contexto hegemônico acima definido.

Criada em 1955 pela Lei Estadual nº 1.366, de 04/12/1955, no governo de José Américo de Almeida, sob o nome de Universidade da Paraíba, a universidade reuniu quatro faculdades: Faculdade de Filosofia da Paraíba, Faculdade de Medicina da Paraíba, Escola Politécnica da Paraíba e Escola de Enfermagem da Paraíba; e agregou outras cinco (Faculdade de Direito da Paraíba, Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba, Escola de Enfermagem, Escola de Engenharia da Paraíba e Escola de Serviço Social da Paraíba).

Sua história inscreve-se em momentos importantes da vida política do país. A UFPB foi federalizada e regulamentada pela Lei 3.835, de 13/12/1960, no governo Juscelino Kubitschek, e incorporou mais três faculdades: Faculdade de Odontologia da Paraíba, Faculdade de Farmácia da Paraíba e Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande. Estava assim definida sua configuração multilocalizada, em diferentes municípios do Estado.

Após o Golpe de Estado de 1964, essa estrutura formada por faculdades foi transformada por imposição da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária; segundo as determinações dessa lei, as universidades brasileiras reformularam suas estruturas administrativas e curriculares, implantando Centros e Departamentos, quando a UFPB passou a ter uma estrutura multicampi. No período selecionado para este estudo, centros e departamentos e também cursos estavam localizados no litoral, no agreste, no sertão e no brejo do estado, enquanto as sedes foram instaladas, uma em João Pessoa, capital do estado da Paraíba, e a outra em Campina Grande; expandindo-se, posteriormente, pelas várias regiões da Paraíba. Em 2000, a UFPB contava com um total de sete campi: João Pessoa (Campus I), Campina Grande (Campus II), Areia (Campus III), Bananeiras (Campus IV), Cajazeiras (Campus V), Souza (Campus VI) e Patos (Campus VII).

Essa estrutura multicampi, em que a distância entre a sede e um dos campi mais afastados -Campus V, chegava a ser de quase 500 quilômetros, tornou mais difícil a integração administrativa. Esta situação era minimizada apenas pelo esforço desenvolvido por sua comunidade acadêmica para garantir um espaço comum para uma ação integrada, como aquele para discussão da avaliação e da reformulação curricular, bem como pela

participação coletiva nos mais variados debates acadêmico-profissionais. A administração central desenvolveu uma estratégia de gestão para contemplar a diversidade de cursos e a estrutura multicampi que foi expandida principalmente durante o reitorado do Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, na segunda metade da década de 1970.

A vocação para o debate é uma característica própria da instituição, demonstrada especialmente na década de 1980, quando da participação nos encontros para a reformulação dos cursos de formação do educador. Na década de 1990, esse movimento se intensifica com o debate da Avaliação Institucional, das Oficinas de Currículo, dos Encontros de Licenciatura (PROLICEN/UFPB), dos Seminários de Diretrizes Curriculares além da sua participação em outros eventos locais, estaduais, regionais e nacionais.

Em 1993, a UFPB contava com 15 centros, 66 cursos de graduação, dos quais 24 eram de licenciatura. Um desses cursos, o de Ciências de 1º Grau da UFPB, foi extinto no ano de 1996, acatando a recomendação do GT Licenciatura, que por sua vez atendia às sugestões do CONARCFE - que em seu primeiro Encontro Nacional, em 1983, já recomendava a eliminação das licenciaturas curtas no prazo de 3 anos (Documento do I Encontro, 1983, p. 6).

Ao delimitar o nosso objeto de estudo, procuramos mapear as ações desenvolvidas pela UFPB, no período pesquisado, para atender às demandas de formar profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, considerando a sua estrutura multicampi e os objetivos de sua política institucional. Essa estrutura veio a ser modificada, no início do século XXI, pela divisão dos seus campi, entre esta e a recém-criada Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Isto se deu em 2001, ou seja, a UFPB foi reestruturada, transformando-se em duas universidades (UFPB e UFCG). Em decorrência dessa mudança, restringimos a nossa atenção para aquela parte da Universidade, atualmente denominada de UFPB - sem descuidar da história da instituição. Sendo assim, consideramos para o estudo, os cursos de licenciatura que permanecem na UFPB conforme sua configuração atual, deixando de fora os que, no desmembramento, ficaram com a UFCG. Nesse sentido, selecionamos cinco cursos de licenciatura pertencentes a dois campi: Campus I (João Pessoa) e Campus III (Bananeiras). O Campus II (Areia) não foi selecionado por não abrigar cursos de licenciatura.

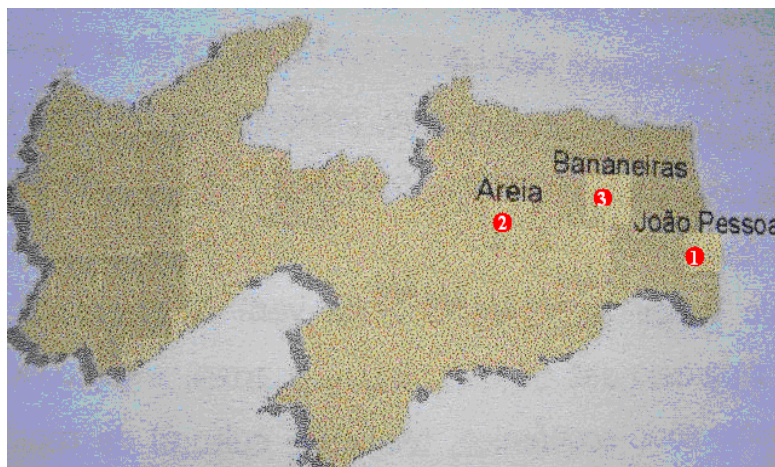


Figura III – Os três Campi da UFPB 2001.

O campus I está situado na capital do estado - João Pessoa - cidade do litoral paraibano que tem uma área de 209,9 Km² e 595.429 habitantes⁴². Esse Campus é composto por 1.472 professores, 17.130 alunos de graduação, 1.650 alunos de pós-graduação e 3.710 funcionários, contando com 7 centros e 34 cursos de graduação (UFPB, 2005): Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Tecnologia (CT).

O Campus III, situado na cidade de Bananeiras, brejo paraibano, tem uma área de 272,6 Km² e 21.800 habitantes⁴³. Esse Campus é composto por 39 professores, 382 alunos de graduação, 44 alunos de pós-graduação e 165 funcionários; conta com dois centros e dois cursos de graduação, dos quais um é de licenciatura.

Esses cursos oferecem vagas para um número crescente de estudantes, respondendo a uma demanda que foi ampliada, no geral, com a implantação do PEC - Programa Estudante Convênio. Os resultados são apresentados (ANEXO I) e representados no seguinte conjunto de figuras.

O Gráfico I embora referente à UFPB, mostra três momentos diferenciados que marcaram as licenciaturas no país. O primeiro momento mostra um declínio da matrícula de

⁴² Fonte UFPB: 2005, disponível em <http://www.ufpb.br>

⁴³ Fonte UFPB: 2005, disponível em <http://www.ufpb.br>

estudantes nos cursos de licenciatura até o ano de 1995, sendo este um ano atípico, com grande evasão e que coincide com o momento em que, no intuito de reduzir gastos, o Governo Federal corta, ainda mais, as verbas para a Educação. O segundo momento retrata a criação do PROLICEN/MEC - que tinha como objetivo “apoiar ações que evidenciem o comprometimento das instituições públicas de ensino superior na implementação de políticas.” (BRASIL/MEC/SESu, 1994, p. 15) - apresentando um crescimento das matrículas (1996-2000), conforme reivindicação dos movimentos sociais organizados que cobravam melhoria na qualidade da educação e atendimento ao Plano Decenal de Educação para Todos. Essa cobrança foi, posteriormente, regulamentada pela LDBEN nº 9394/96⁴⁴, constituindo uma das bandeiras de luta da ANFOPE, FORGRAD e FORUMDIR pela qualidade desses cursos. Ressaltamos a contribuição do PEC-RP para o aumento das vagas nos cursos de licenciatura da UFPB. O terceiro momento (2000-2006) apresenta um fenômeno interessante: ao lado de um acentuado declínio nas matrículas dos cursos dos centros CCHLA, CCEN e CCS, registra-se um aumento de matrículas no CE e no CFT. Tendemos a deduzir que esse aumento deveu-se à grande procura de um contingente de professores leigos das séries iniciais do ensino fundamental em busca de se capacitarem, tendo em vista as exigências da LDBEN.

⁴⁴ Art. 87, parágrafo 4º “ Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”

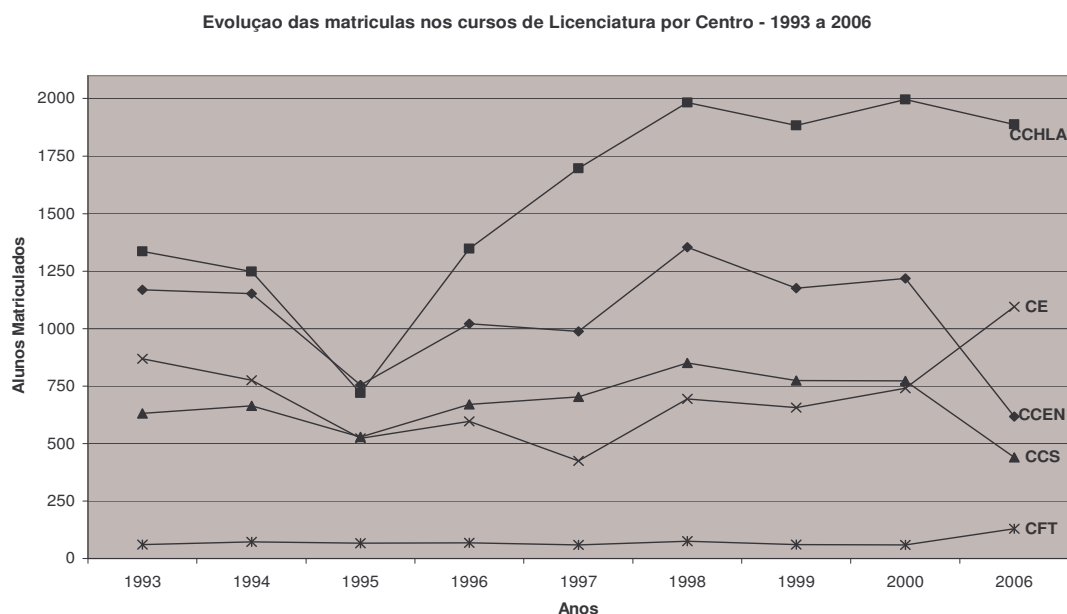


Gráfico I – Evolução das matrículas dos Cursos de Licenciatura por Centro.

Fonte dos dados - UFPB/NTI – 2006 (organizado pela autora)

Observa-se (Gráfico II), uma surpreendente queda no número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, principalmente dos alunos que entraram pelo PEC-RP e um aumento de matrículas nos demais cursos de graduação, no período de 2000-2006. Este achado, presumimos, informa que a demanda tenha talvez diminuído de fato. Há que se perguntar, no entanto, sobre o que fizeram as Secretarias de Educação dos municípios com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF): preferiram usá-los em outra instituição ou em cursos de menor tempo de duração?⁴⁵. A esse respeito, nosso participante (PH6) confirma: “o pessoal está abandonando a (universidade) pública e está indo para a UVA fazer o curso mais rápido [...] o cara tem 500 horas valendo por mil”.

⁴⁵ o convênio UFPB e Secretarias de Educação (Estadual e Municipais) prevê uma bolsa de estudos para o aluno do PEC-RP/professor da educação básica no valor de meio salário mínimo. Valor esse que fez com que muitas secretarias optassem em repassar os recursos do FUNDEF para as faculdades que ofereciam o curso Normal Superior, a exemplo da Universidade do Vale do Acaraú (UVA).

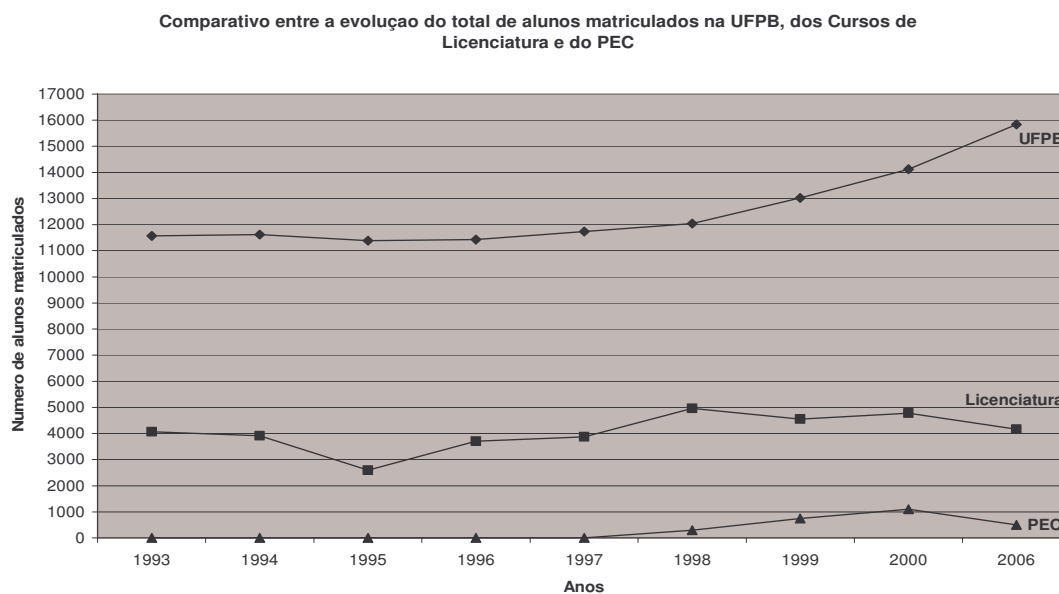


Gráfico II – Comparativo entre a evolução do total de alunos matriculados na UFPB, dos cursos de Licenciatura e do PEC.1993 – 2006.

Fonte dos dados - UFPB/NTI – 2006 (organizado pela autora)

Evidencia-se uma redução no número de alunos do PEC-RP em todos os Centros da UFPB (Gráfico III).

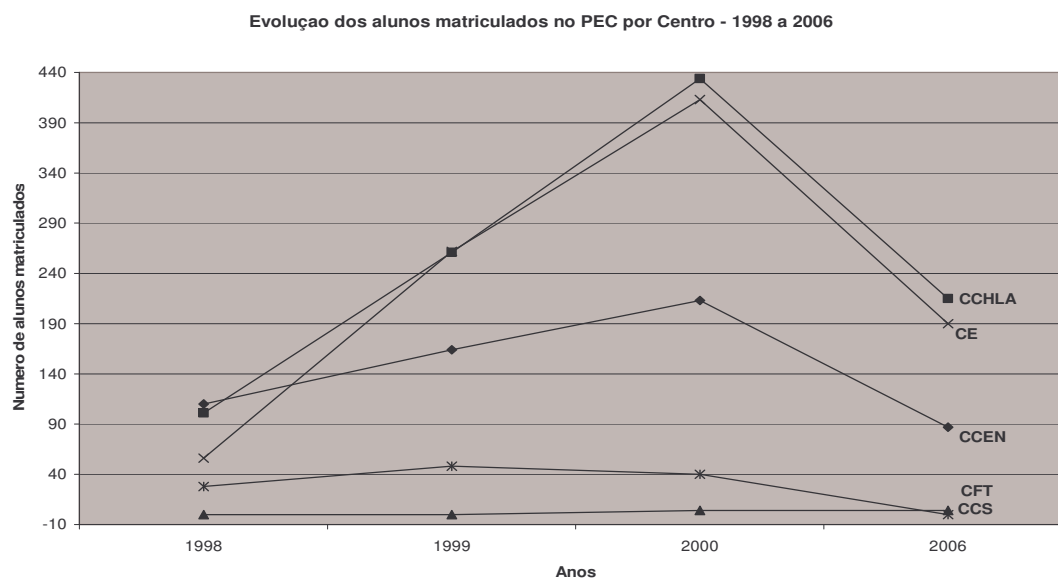


Gráfico III – Evolução dos alunos matriculados no PEC/RP, por Centro,1998 – 2006.

Fonte dos dados - UFPB/NTI – 2006 (organizado pela autora).

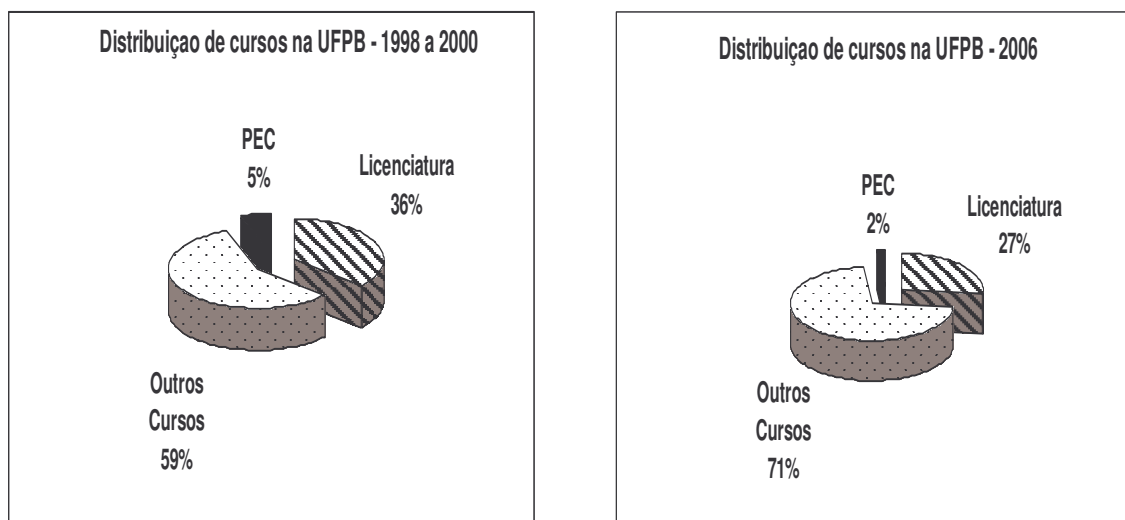


Gráfico IV – IV A – Distribuição de Cursos na UFPB – 1998 -2000 – IV B Distribuição de Cursos na UFPB no ano 2006. Fonte dos dados - UFPB/NTI – 2006 (organização da autora).

Conforme demonstra o Gráfico IV A, houve um aumento de alunos matriculados no PEC-RP e, conseqüentemente, um crescimento da matrícula nos cursos de licenciatura, enquanto no Gráfico IV B demonstra que há uma diminuição de alunos matriculados no PEC-RP, no ano de 2006. Em relatório de seminário recente de avaliação do PEC-RP, realizado em junho de 2006, a UFPB discute os aspectos administrativos e pedagógicos desse instrumento da política institucional, enumerando entre as dificuldades encontradas a redução do número de secretarias municipais conveniadas. Enquanto intenta encontrar explicações para o fenômeno, a UFPB resolveu sustar, por um ano, o processo seletivo para esse programa. Estes dados estão a requerer, no futuro, um estudo mais aprofundado.

3.2 Política para os Cursos de Formação do Educador na UFPB

A universidade é uma instituição social que congrega indivíduos e projetos que competem e, como tal, reflete um modelo determinado de sociedade, como bem argumenta Chauí (2003, p1) quando define que:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo.

A universidade pública constitui exemplo de uma instituição social reconhecida e legitimada pela sociedade da qual emanam seus objetivos e ações.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e é estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela⁴⁶. (CHAUI, 2003, p.1)

Essa relação entre universidade e sociedade condiciona seus objetivos, a sua estrutura, a sua organização e sua política institucional. Santos (2004, p.49) afirma que “[...] a universidade não sairá do túnel entre o passado e o futuro em que se encontra, enquanto não for reconstruído o projeto de país [...]” pois “[...] a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país [...]”. Nessa perspectiva, reiteramos, é que procuramos compreender a política de formação dos educadores na universidade dentro de um projeto nacional.

Sob essa ótica, percebemos o reconhecimento da função social da universidade por meio das suas práticas sociais na construção da sua política de formação do educador, internamente e externamente, como relatamos a seguir.

O debate sobre a formação do educador na UFPB não é recente. Já na década de 1980, existia na UFPB alguma discussão referente à formação de educadores (MORAES; NADER, 1986: 66-72); dados da observação, documentos e depoimentos registrados, entrevistas e os grupos focais destacam a existência do movimento Pró-formação do Educador existente desde 1985, quando professores da UFPB participavam dos debates da CONARCFE e de outras associações nacionais:

A política da UFPB, com relação à formação de professores, tem sido para mim muito descontínua; ... às vezes aos saltos, às vezes tem picos, às vezes ela dá uma arrefecida, entendeu? E às vezes o que se constrói em um momento, pode ter coisa boa e ter coisa ruim, mas ela não transfere para o outro.[...]Naquele momento, eu acho que ela derivava do movimento dos educadores. E não é uma coisa muito de cima pra baixo. (GH1)

⁴⁶ Conferência realizada na abertura do encontro da ANPED, em 05/10/2003

Minha inscrição no corpo docente da UFPB deu-se no ano de 1992, como já mencionei na introdução, quando fui selecionada, através de concurso público, para a área de Currículos e Programas. Não participei, portanto, da fase inicial dos debates. Entretanto, minha participação anterior nos encontros e seminários promovidos pela ANFOPE colaborou para que eu me integrasse mais rapidamente aos debates que ocorriam no interior da instituição; contribuíram também para isto, minhas experiências como: professora da disciplina Currículos e Programas do CE, membro da diretoria da ANFOPE e assessora da PRG, na Coordenação de Currículos e Programas. Desde então, pude acompanhar, debater e incentivar, a cada passo, a construção dessa política.

Inicialmente, em 1993, participei como palestrante do primeiro Seminário sobre Oficina de Currículos. Naquela ocasião, em que se colocava pela primeira vez a discussão dos currículos dos cursos de graduação: elementos para avaliá-los e para reformulá-los; estive entre os que trouxeram a proposta da Base Comum Nacional para ser discutida com os cursos de licenciatura. Constatamos, na ocasião, a familiaridade de muitos dos professores que ali compareceram com a proposta da ANFOPE para a construção da BCN, familiaridade essa evidenciada pelas questões que submetiam à apreciação dos que constituíam a representação da comunidade acadêmica da UFPB.

Ao assumir o cargo de Coordenadora de Currículos e Programas na PRG, em 1994, procurei responder às expectativas de incentivar o debate a respeito das questões das licenciaturas.

Do primeiro encontro de coordenadores de curso resultou a proposta da organização do GT Licenciatura (GTL) para estudar e elaborar um documento sobre as questões da qualificação dos professores, principalmente aqueles da área de licenciatura no campo das ciências exatas. Sublinhamos essa área das exatas porque os seus professores estavam especialmente preocupados com a questão da formação - considerada deficiente por professores e alunos e, como consequência, a evasão de estudantes que se verificava nesses cursos. Reuniões mensais contribuíram para a elaboração do documento das Licenciaturas. Nesse mesmo ano, o MEC/SESu lançou edital convocando as universidades públicas a apresentarem projetos para o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN). O GTL, que já estava organizado, preparou um projeto que incluía as propostas aprovadas pelo

encontro de coordenadores, definindo os caminhos para a educação continuada de professores da escola básica.

Com a aprovação do referido projeto pelo MEC/SESu, foi instituído, no mesmo ano, o PROLICEN/UFPB com o objetivo de intensificar a política de formação do educador na UFPB; o programa comportava também a oferta de bolsas de estudo para alunos dos cursos de licenciatura, os quais deveriam fazer parte de um quadro mais qualificado segundo as expectativas da sociedade. Pudemos constatar que mesmo sabendo que o PROLICEN/MEC tivesse a intenção de atrair os estudantes para ministrar aulas ou substituir professores da escola básica, posição que sempre foi contestada pela ANFOPE, os que faziam a UFPB procuraram utilizar o espaço oferecido pelo MEC para desenvolver uma política de acordo com os princípios defendidos por aquela entidade.

Nessa perspectiva, trouxemos conjuntamente os princípios da ANFOPE e as determinações do MEC para o debate dentro da UFPB. A partir daí, a política foi se solidificando a tal ponto que, apesar do corte dos recursos para o programa em questão, praticado pelo governo recém eleito (FHC), no ano seguinte (1995), a UFPB manteve, com recursos próprios, o PROLICEN até os dias atuais.

O acompanhamento desse trajeto institucional fez de mim uma observadora participante em cada momento da construção coletiva dessa política da UFPB, desde o I Encontro até o VIII Encontro do PROLICEN/UFPB, realizado no ano 2000. Nesses eventos foram debatidos e aprovados alguns pontos fundamentais para nortear o trabalho nos cursos. Dentre eles, podemos destacar, o compromisso da UFPB com a educação inicial e continuada nos cursos de formação do educador, através do qual contribuiu para: aprovar a Base Comum e os eixos norteadores dos cursos de licenciatura, incluindo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado ao longo do curso, e unificar os componentes curriculares de formação pedagógica para a incorporação na elaboração dos PPPs dos cursos. Melhor descrito nos documentos de licenciatura.

Na medida em que estudávamos, cuidadosamente, cada documento que vinha do MEC e da ANFOPE, procurávamos compreender os instrumentos propostos e socializá-los com a comunidade dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, convivemos o tempo inteiro com as duas políticas, tendo observado os momentos críticos que foram confrontados pelas formas de resistência desenvolvidas pela UFPB. Resistência essa, como analisamos mais

detidamente nos capítulos seguintes, nas suas duplas faces: de não se curvar de imediato às imposições do MEC, como expressas, por exemplo, nas reações aos programas especiais de formação de professores, rede de formadores, Institutos Superiores de Educação e Curso Normal Superior, ao decreto que retirava do curso de Pedagogia a formação das séries iniciais do ensino fundamental; assim como também, contra as políticas de aligeiramento dos cursos de formação de professores, tão comuns na década referenciada. Encontrava também a instituição, representada pelos seus diversos atores, oportunidades para desenvolver sua política de formação.

Como resultados exemplares dessas iniciativas de responder, com qualidade, aos instrumentos da política oficial, a UFPB passou a oferecer aos professores da escola pública a possibilidade de participar dos cursos de licenciatura da UFPB, através do Programa Estudante Convênio (PEC/RP).

O PROLICEN/ UFPB e o PEC-RP

O Programa de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (PROLICEN/UFPB), conforme resumido no (ANEXO B), foi criado institucionalmente em 1994, a partir do financiamento do PROLICEN/MEC. No entanto, as ações coordenadas pela Pró-Reitoria de Graduação, através do Grupo de Trabalho Licenciatura (GTL), já desenvolvia estudos e promovia debates com os coordenadores dos cursos de licenciatura com objetivo de criar um espaço coletivo onde professores e estudantes discutissem a “Questão das Licenciaturas na UFPB”. O resultado desse Seminário já apontava para um debate mais ampliado, onde envolvesse os gestores das agências contratantes e os sindicatos de professores para discutir a formação dos educadores no Estado da Paraíba. Nesse sentido, foi criado um Fórum de Licenciatura onde era debatida a Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador.

Na UFPB, esse fórum foi criado no I Encontro de Licenciatura, em 1994, com o objetivo de discutir com a comunidade interna os cursos de licenciatura. Participaram coordenadores de cursos, chefes de departamentos, diretores e assessores de centros, representantes de diretórios acadêmicos (D.A.), representante da Associação de Docentes da UFPB (ADUFPB), professores e alunos bolsistas do PROLICEN/UFPB, além de

representantes da administração. Os dados da observação registram que, como participantes externos, figuraram: secretários de educação dos municípios e representantes dos sindicatos de professores da rede pública (SINTEP/PB), objetivando fortalecer o compromisso da UFPB com a formação do educador no que diz respeito à educação inicial e continuada.

Os encontros foram denominados de Encontros do PROLICEN/UFPB e, por força do hábito, sua identidade acabou ficando assim reconhecida. Com a continuidade desses encontros, observamos variações para mais ou para menos quanto à presença de participantes externos que, progressivamente deixaram de participar do fórum. No entanto, os membros do Programa de Licenciatura da UFPB resistiam, ao tempo em que formavam parcerias com instituições públicas que colaboraram para que os projetos do PROLICEN/UFPB tivessem continuidade. Caso exemplar é o do estabelecimento do **programa estudante convênio** PEC-RP, estabelecido entre a UFPB e as redes estadual e municipal de ensino. Formava-se assim uma parceria: a UFPB oferecia a educação inicial nos cursos de licenciatura e o PROLICEN garantia a educação continuada, como registra a participante:

De 92 para cá eu venho participando tanto das questões referentes à reformulação do currículo, não é? No começo dos anos 90, de projetos PROLICEN e atualmente dessa discussão nova, ... dos movimentos sociais e, como membro do departamento de história, ter participado das discussões coletivas, reuniões em relação ao PPP de história. Bom, eu queria dizer que, em relação aos anos 80, aos quais (x) se remeteu a gente conseguiu participar inclusive de discussões em torno de um projeto de mudança curricular que ... virou uma cartilhezinha, eu acho que 80 e... 84, estávamos entrando no curso, no meio de uma greve.(GH6)

Como resultado, as evidências sugerem que a UFPB inovou ao responder com um programa institucional de base sólida aos chamados instrumentos de educação aligeirada do MEC. Essa educação aligeirada havia sido oficializada pelo MEC através da criação dos institutos superiores de educação e curso normal superior, uma estratégia de instituir um curso superior de curta duração.

Sou uma daquelas pessoas que vêm discutindo reformulação curricular, quando era aluna da UFPB e quando retornei em 92, não é, nós já estávamos num novo processo de reformulação curricular. Então, assim, eu acredito que, por mais 20 ou 30 anos que esteja na universidade, vou continuar discutindo reformulação curricular, até mesmo porque a ciência é muito dinâmica, a sociedade também é muito dinâmica e as

demandas também são muito dinâmicas. Então, assim, por conta disso é que a gente está novamente, depois de oito anos, rediscutindo, e agora em novas bases. Eu acho que esse é o momento em que os educadores tiveram mais interferência nesse processo de construção do novo currículo pra todas as licenciaturas e, de certa forma, eu acho que é coerente. Demorei muito a entender, porque eu, historiadora, sempre naquela perspectiva de pesquisa e tal, mas assim, tive a sorte de ser assessora do outro coordenador nesse período em que as reformulações estavam colocadas na mesa.(GH2)

Ao retomar os processos vividos pela instituição, nossa participante reflete sobre as várias e diferentes legislações estudadas para dar conta do projeto de formação de educadores.

Em vários momentos diferentes a legislação nova, essa resolução nova, e por essa resolução o que a gente está percebendo é que vai ter um eixo comum para as licenciaturas, e assim, você esteja fazendo Matemática, esteja fazendo Física, ou esteja fazendo História, esse eixo comum vai formar um profissional professor? Então, assim, eu acho que é um momento muito importante, até mesmo porque vai ter um momento em que a gente vai se preocupar com aquele aluno que vem do 2º grau..., do Ensino Médio, com aquele aluno que vai futuramente ser professor para esse ensino médio ... são preocupações que eu acho que devem ser permanentes na educação e que a gente estava perdendo um pouco esse aluno que a gente quer ... colocar no mercado de trabalho posteriormente. Então, eu acho que esse aluno no futuro vai ser um professor, ele vai tirar um pouco das deficiências que a gente encontra no aluno que chega na universidade e chega justamente porque a gente não estava, talvez, formando profissionais que a gente achasse que estava formando. Eu acho que esse compromisso com o novo PPP e com essa nova resolução e com essas novas perspectivas, momentaneamente, é um avanço. (GH2)

Ao responder com um projeto de longa duração, a UFPB consignou um avanço em sua prática, agora efetivamente propositiva, frente aos desafios de uma educação de qualidade social, completando mais de dez anos, desde os primeiros passos da sua experiência melhor sucedida, como argumenta um dos docentes:

[...] pelo roteiro que se apresentou, nós estamos completando agora dez anos de PROLICEN, e eu percebo, enfim, não vou repetir algumas colocações em termos de envolvimento da década desde ... 80, mas estamos completando agora vinte anos daquela experiência. Passamos a greve toda discutido a reformulação do curso, e claro, toda reformulação de curso reflete muito o momento... era discussão de estertores da ditadura militar e uma presença muito marcante de professores que tinham tido combate muito grande ao autoritarismo, professor..., que uma presença muito marcante, uma personalidade muito instigante que ... a

gente havia discutido naquele período, já tinha síntese da necessidade de reformular o curso porque ele era muito... um curso formado, preparava apenas o professor para dar aula, não é?...E a gente sentia falta de disciplinas teóricas e metodológicas que, salvo engano, só tinha uma única disciplina obrigatória que era a Introdução a Estudos Históricos, ministrada junto com inglês. Era inglês, português, introdução à sociologia, antropologia, introdução à História; então o primeiro semestre era a maior frustração para os alunos, para nós que havíamos ingressado no início da década de 80. E, eu acho que a reformulação curricular de 96 avançou muito. (GH7)

Considerados como avanços a introdução de disciplinas teóricas e metodológicas.

Todos tinham enfrentado, tinham sentido essa carência na parte teórico-metodológica e a reforma de 96, reformulação, suprimiu isso. Nós, na verdade, mantivemos as disciplinas de formação específica e avançamos em teoria, teoria e metodologia. O aluno hoje em dia... ele recebe muito mais condições para sair um pesquisador do que era no nosso período. Do nosso período nós não tínhamos uma disciplina a não ser Métodos e Técnicas da Pesquisa história, que era optativa, se eu não me engano. Então, era de uma fragilidade incrível, a gente se não fosse atrás de um professor - o professor para nos orientar, fazer um projeto de mestrado - éramos informados unicamente e exclusivamente para repetir o conteúdo em que... onde a gente fosse atuar. Eu acho que em 96 melhorou muito, sensivelmente. E a melhora foi tamanha que... o que a gente tem a fazer esses dois anos para cá? A nossa tendência é manter isso, que foi bom em termos de alteração de 96, e reparar alguns equívocos do nosso curso; por exemplo, nós temos uma monografia de final de curso que ela não é defendida publicamente, está certo? quer dizer que há consenso que é importante a monografia, mas a defesa não há, diferente de outros cursos como economia, como ciências sociais, educação física... diversos cursos que têm a defesa. Ora, então são alguns pontos que a gente precisar ajustar (GH7).

Há entre os professores participantes a certeza de que o que realizam é relevante para o projeto que lhes movem:

Eu acho que nós chegamos a algumas conclusões consensuais e a minha perspectiva é que a gente possa, a partir desse consenso mínimo, desenvolver um Projeto Político-Pedagógico altamente satisfatório para aquilo que nós pensamos ser a universidade, a sociedade e a educação de um modo geral. É importante frisar que os meus colegas que me antecederam já falaram sobre isso, é que, embora eu tenha um pequeno desvio de concepção do que geralmente se diz, é que embora eu entenda que o projeto pedagógico é feito para, com a possibilidade, ou flexibilidade para a mudança posterior, eu acho que nós devemos pensar nos projetos pedagógicos para não serem mudados. Por quê? Porque ele é um instrumento, então, um instrumento não pode ser mudado. No lugar desse instrumento pode ser posto um outro, um novo. Agora, evidentemente que na concepção geral do projeto pedagógico é para...

com a flexibilidade suficiente para se adequar às exigências da circunstâncias. Outro aspecto é que um projeto pedagógico, em meu entendimento, ele não pode ser elaborado com a perspectiva de resolver problemas do presente. É claro que a gente parte do presente com um diagnóstico da realidade educacional, da realidade da formação profissional, etc... (...) a perspectiva, no meu entendimento, é perspectiva de futuro porque, projeto político-pedagógico é o elemento utópico fundamental, sem esse elemento utópico o projeto político pedagógico será simplesmente repetição do que existe no presente. Eu acho que nós da universidade... eu acho que nós a partir de então temos todas as condições...(.) muito interessante, então isso é possível, porque eu acho que a Universidade da Paraíba tomou essa iniciativa pioneira de fazer essa discussão para além das questões tecnocráticas, quer dizer, dando a esse debate um elemento reflexivo, sabe, político, ideológico que vai além dessa mera resposta tecnocrática (GH8).

Uma das participantes do grupo de curso assim argumenta:

Recentemente, há uns três anos atrás, eu tenho trabalhado com um projeto do PROLICEN, cuja temática é política educacional, política de formação de educadores e a questão de competência.. Tenho acompanhado, em termos de política, e feito uma análise sobre essa política de formação de educadores, e acompanhado, digamos assim, no curso de Pedagogia, como membro do colegiado e como parte da comissão de avaliação de curso, é... a preocupação da coordenação em repensar o curso que (...) reestruturou já pra dar conta dessa adaptação a normas, normas de regulamentos legais e, ao mesmo tempo, dar conta de rever a estrutura do curso que só tem duas turmas ou três que foram formadas com essa nova estrutura; então, a comissão fez uma avaliação dessa estrutura e já vinha pensando na reestruturação, quando vem essa questão, que ainda está em suspenso, de elaboração do projeto político-pedagógico, que ficou meio que na espera, no compasso de espera das definições das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia..(GP3)

No mesmo sentido, destaca-se, entre outras falas, o caso do PEC-RP.

Sou professora do Departamento de Biologia Molecular e comecei a conhecer um pouco das licenciaturas quando fui coordenadora do curso de Ciências Biológicas, e o curso de Ciências Biológicas tem a área de educação em licenciatura. Nessa... vivência no (...) e também como professora (...) eu comecei a me interessar assim, pela formação do professor. Aqui na PRG eu coordeno o programa PEC... que é um programa que tem tudo a ver com a formação de professores, é um programa feito para formar o professor que está em sala de aula, sem... (...) sem ter feito licenciatura (...) com a formação. E é um programa, claro que ele recebe alunos, ... de acordo com a disponibilidade que os cursos têm. Então, dependendo do curso, 5 vagas, 10 vagas, 15 vagas, tem um número pequeno, mas... ele tem um significado. São poucos alunos que entram no PEC, passam .. por esse processo, por exemplo, tem

um significado muito grande, um reflexo muito grande quando a gente vai, quando você tá de conversa, quando você entrevista o pessoal que tá fazendo o curso, o reflexo do que ele faz aqui e dentro da escola onde ele tá trabalhando. Então, é um projeto muito importante porque ele dá formação competente a um professor que ele não deve se afastar da sala de aula enquanto ele está estudando. Então, ele estuda e trabalha e assim ele traz experiências, leva experiências (GP4).

Essa relação com os estudantes através do PROLICEN e do PEC-RP vem sendo extremamente valorizada como uma estratégia para formar professores e também garantir a continuidade das ações da UFPB nesse campo. Um dos participantes dos grupos, hoje professor do ensino básico, assim se refere à sua experiência:

[...] O meu encontro com o PROLICEN foi a partir de 1997, quando fui bolsista, e no final do projeto, então, fui bolsista desse grupo entre 97 e 2000, fevereiro de 2000, justamente quando a gente terminou aqui. E, interessante é o seguinte: eu entrei no curso, eu entrei no curso de licenciatura, participei desse projeto, mas engraçado que eu não conhecia o que vinha a ser, na oportunidade, um curso de licenciatura.. Não é uma coisa só do engenheiro, porque eu trago a perspectiva do aluno, na época eu era aluno daqui... então, os alunos de licenciatura,... o pessoal que fez parte desse grupo como bolsista verificou, quando a gente viu o desenvolvimento dos PPPs, os alunos estavam por fora desse processo Mas, então, aí a gente percebia que o aluno, ele estava meio por fora. Naquela época, o aluno estava por fora desse processo do curso de licenciatura e, especificamente, do desenvolvimento do projeto político-pedagógico... mas, então, entrar nesse projeto foi importante, não só por ter uma ação que vinha a ser no curso de licenciatura, mas porque o nosso projeto; especificamente trabalhava dentro da discussão desse projeto:... a Política da UFPB para a Formação do Educador.(GI7.)

Diante das evidências apresentadas nas discussões de grupo e nas entrevistas, podemos perceber que construir uma política de formação de profissionais de educação coletivamente não é tarefa fácil. Muitas vezes, recuamos dez passos para avançar um único passo. Isso tem acontecido com a política institucional da UFPB que, como explanam os vários sujeitos da pesquisa, ficava na dependência das deliberações do MEC e daquelas do movimento dos educadores.

Como evidenciado nos três Grupos Focais:

No Grupo Focal Institucional os impasses aparecem claramente:

[...] quando a gente trabalhava, quando a gente via a política do MEC e o que era trabalhado nos encontros, isso já desde os encontros do PROLICEN, era discutido nos encontros de PROLICEN, levavam-se as discussões da ANFOPE, a gente tinha a oportunidade de ver como é que cada grupo estava trabalhando, cada projeto estava trabalhando, como eles estavam se relacionando com a política que o MEC queria que fosse implantada... Então, isso já desde a base dos projetos de PROLICEN, pude acompanhar, era, sem dúvida nenhuma, a questão de... o que é que acontecia na ANFOPE, acontecia.. em outros movimentos, de outras instituições, mas não necessariamente atrelado à política do MEC. Então isso aí é um consenso. (G17).

Os posicionamentos da UFPB foram discutidos nos encontros e formalizados nos documentos enviados ao MEC e CNE conforme evidências que reafirmam os princípios da política de formação da instituição, os quais foram elaborados em consonância com as orientações da ANFOPE⁴⁷ como indicam os dados dos grupos e entrevistas.

Outras formas de divulgar as propostas foram usadas: por ocasião das assembléias da ANFOPE e da **audiência pública do CNE, em 21 de março de 2001**. Essa audiência foi realizada na cidade do Recife, quando, na condição de representante da ANFOPE, apresentamos uma análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Nessa audiência, comparecemos juntamente com aproximadamente quarenta professores da UFPB, para reforçar a proposta, que compartilhava nos seus fundamentos, aqueles da ANFOPE e da UFPB (PORTO, 2001a).

Mapear as ações que têm lugar no cotidiano da universidade não é uma tarefa fácil. Embora eu convivesse boa parte da minha vida acadêmica com o movimento de resistência dos educadores, não percebia claramente os impasses que muitas vezes apareciam nos encontros do PROLICEN/UFPB e nas oficinas de currículo, dificultando o andamento das propostas geradas. Agora, com um distanciamento das situações vivenciadas e o estudo da literatura pertinente, reconhecemos que um dos maiores impasses para a implementação das propostas foi a dependência das IES às diretrizes do MEC para a oficialização de suas resoluções.

A demora na conclusão dos processos de construção dos PPPs é explicada pelos docentes pelo aguardo das diretrizes curriculares do CNE/MEC. Um outro exemplo foi o

que ocorreu para a aprovação da Base Curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura, a qual embora iniciada no III Encontro de Licenciatura de 1995 - quando foram aprovados o estágio e a prática de ensino ao longo do curso - somente foi institucionalizada nove anos depois, pela promulgação da resolução 04/2004 do CONSEPE.

Um documento dessa natureza é gerado pelos fóruns de discussão e, quase ao mesmo tempo, aparece a figura dos “experts”, aqueles que vão dar o acabamento ao documento, finalizar o documento, montar o documento, estruturar o documento, e muitas vezes esse documento perde um pouco a trajetória das discussões que foram feitas no atacado. É claro que eu reconheço que isso é uma limitação ...porque, as experiências mostram que não dá pra gente elaborar documento dessa natureza com muitas pessoas, precisa ter um acabamento... Mas eu penso que é um documento que está em sintonia, ou talvez a maior transformação que já se teve na educação na história do país.(EC2)

A interpretação de professores sobre o posicionamento da instituição registra parte da polêmica gerada em torno de escolhas entre seguir as orientações do MEC ou aquelas da ANFOPE na construção da sua política institucional:

Foi um momento rico de discussão, envolveu vários professores dos cursos pra tentar definir qual seria a formação básica mínima, para todos os cursos de licenciatura da UFPB. Penso que em alguns momentos essa discussão pode transparecer como uma espécie de luta do Centro de Educação para garantir uma certa participação na formação dos educadores, mas eu penso que essa leitura é equivocada. Eu penso que houve uma participação ativa, inclusive do nosso curso, teve uma participação muito forte, nós brigamos mesmo pra que por exemplo, para que a prática de ensino continuasse aqui no nosso curso, porque a gente entende que a prática de ensino no curso de licenciatura tem uma especificidade muito própria e a gente já tem uma história de ministrar a prática de ensino e essa história não pode simplesmente ser esquecida.... em consideração a outros interesses. Eu penso que isso foi garantido e de fundamental importância para o nosso curso. Eu destacaria esses dois pontos. (EC2).

Nos comentários da participante, para solucionar os impasses elencados acima, propõe:

⁴⁷ Ver por exemplo documento da UFPB, aprovado pelo CONSEPE que se posiciona contra o decreto presidencial nº. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, o qual foi encaminhado ao CNE. Em 21 de janeiro de 2000.

[...] Talvez pudéssemos ainda criar, não sei, um Fórum Permanente de discussão sobre a questão da formação de educadores, não somente para avaliar o PROLICEN, não somente essa avaliação anual. Eu penso que carece de uma avaliação mais global desses dez anos de funcionamento e esse fórum também garantiria uma discussão permanente em relação às reformas curriculares. Nós estamos passando por um momento de reformas curriculares, no caso específico do curso de Educação Física, a nossa tendência é tentar criar dois cursos, um curso de licenciatura e um curso de bacharelado (...) graduado é aquele que vai atuar fora da escola e o licenciado é aquele que vai atuar na escola de educação básica. (EC3).

Além de mencionar a necessidade de um fórum que discuta as questões polêmicas, o professor reafirma o horizonte oferecido pelos movimentos sociais:

Nós tínhamos as diretrizes dos movimentos sociais... a UFPB já tinha uma orientação, a coordenação de currículos e programas da UFPB tinha uma orientação de elaboração curricular... embasada nos princípios da formação do educador; e, com a chegada da resolução do MEC, nós tivemos, nós refizemos uma num primeiro momento, tivemos que fazer uma inserção daquele modelo.(EC4))

Esta fala indica que alguns cursos se anteciparam na elaboração dos seus PPPs, como é o caso do curso de Ciências Agrárias, que aprovou seu PPP antes mesmo da aprovação das resoluções para os cursos de licenciatura.

A interpretação de outro coordenador de curso diverge, em alguns termos, desta última:

Nós adotamos um procedimento não, diria, legalista, mas nós fomos fiéis à legislação. Nós não adotamos uma perspectiva política de se contrapor à legislação e fazer uso de um discurso da autonomia da universidade para fazer um currículo conforme simplesmente o que a gente pensa. Esse procedimento não foi adotado pela comissão, que elaborou a proposta curricular.(EC2)

Não havia, entretanto, posições únicas, evidenciando que o modelo oficial capitaneado pelo MEC ainda parecia aos cursos como o mais cômodo ou adequado a seguir; a fala desse coordenador reflete que, na dúvida entre continuar com os avanços da discussão do modelo exigido pelo MEC e a não-implantação da estrutura curricular, os atores consideraram em suas estratégias de resistência a possibilidade de recuo, talvez, considerando o campo de forças e as possibilidades de fazer ou atravessar as propostas mais políticas divisadas pelo conjunto dos professores do curso.

[...] A nossa posição foi de seguir, de adequar a nossa perspectiva de PPP às resoluções, tanto do MEC como as resoluções internas da UFPB, respeitando as legislações. Eu sei que algumas universidades adotaram perspectivas diferentes, preferiram adotar o seu PPP muito mais próximo, por exemplo, do movimento dos professores... O movimento sindical, o movimento da associação nacional (ANFOPE). Outras instituições se posicionaram contrariamente a alguns elementos das legislações federais e locais, mas nós não adotamos esse procedimento, nossa perspectiva foi de adequar o PPP à legislação vigente(EC2).

Outra consequência dessa movimentação dos participantes foi a de somente concluir o PPP depois que fossem definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Esses impasses criados e as suas causas tornaram-se parte de nossas preocupações acadêmicas, porquanto nesta tese exploradas.

A discussão da política teve momentos de debate mais e menos intensos. Todavia, a instituição nunca ficou indiferente à questão, tanto é que a mudança da política oficial na década de 1990 provocou uma grande ebulição de idéias na UFPB e estimulou, ainda mais, a vontade de participação dos professores na construção da política educacional, contribuindo para o protagonismo e maior visibilidade pública da UFPB no contexto das instituições universitárias nacionais. Registram-se momentos de reconhecimento da forma de atuação da UFPB no cenário universitário nacional quando o seu Reitor foi escolhido para dirigir a ANDIFES, o Pró-Reitor de Graduação foi eleito presidente do FORGRAD e professores ocuparam cargos de direção na ANFOPE.

Tal participação revelava-se, principalmente nos fóruns e associações científicas e políticas, com a apresentação de trabalhos nos quais os professores relatavam experiências inovadoras em seus cursos. Foi nos meados da década de 1980, como já registramos, que o processo de discussão tomou corpo na UFPB, com o debate das reformulações curriculares nos cursos de licenciatura, desencadeado nacionalmente pelos educadores, hoje representados pela ANFOPE, que - contrários à proposta MEC/SESu de reformulação dos cursos de pedagogia de forma isolada das outras licenciaturas - organizaram um processo de discussão coletivo a respeito da política de formação do educador no país. Na UFPB, esse processo tomou corpo nas discussões das experiências iniciais dos cursos de licenciatura. No entanto, sua institucionalização foi postergada até o início da década de 1990, o que constituiu uma lacuna de quase uma década, apenas solucionada no ano de 1993, com a realização dos Seminários Oficina de Currículos e dos Encontros de

Licenciaturas - nos quais foram discutidas e encaminhadas as propostas para posterior aprovação nos órgãos superiores da Universidade.

Essas propostas, após um longo debate interno, eram encaminhadas pela instituição ao MEC, respondendo às solicitações de sugestões para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e programas de formação de educadores. A UFPB participou também nos Fóruns de reitores, com proposta de avaliação institucional e nos fóruns de pró-reitores – FORGRAD, com propostas para a construção dos PPPs dos cursos de graduação e política de formação de professores contidas nos Programas de Licenciatura e de Estudante Convênio – Rede Pública; também, participou nos movimentos dos educadores e nas diversas associações vinculadas à educação com o objetivo de debater e contribuir com a política nacional de formação. Esses momentos foram analisados por uma das participantes de grupo como de indefinição e dependência das instâncias superiores:

Eu acho que, por uma série de circunstâncias, ~~que convém analisar~~ - talvez por falta de espaço institucional às vezes, pela dispersão das pessoas, em capacitação, às vezes, por exemplo, dependia muito também das conjunturas eleitorais - esse movimento acabou se perdendo um pouco. E eu acho que nos anos 90, quando ele começa a se discutir no PROLICEN e, sobretudo depois de 96, tem uma marca de mudança dada pelo MEC, pela LDB, por uma série de mudanças. Ou seja, a reconfiguração institucional, normativa do ensino da educação brasileira, do ponto de vista normativo influencia, para mim, a mudança. (GH1)

A formação dos profissionais de educação na UFPB se fez em dois momentos: *inicial*, nos cursos de licenciatura; e *continuada*, por meio de desenvolvimento de projetos de Extensão e de Iniciação à Docência desenvolvidos em parceria com a Escola Básica. Acrescenta-se a isso a pós-graduação nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Na década de 1990, dentro dos debates realizados pela UFPB, duas discussões destacaram-se: **avaliação institucional** e construção **dos projetos político-pedagógicos**, mobilizando a comunidade universitária no sentido da participação nas definições da sua política. Como registrado por Azevedo, *In*: (UFPB, 1996, p.7-8), ao se referir ao programa de avaliação da UFPB, realizado com apoio do MEC, ele comenta que a avaliação institucional foi do jeito que a universidade decidiu fazer, e acrescenta que a instituição desenvolveu:

[...] uma política de resistência, buscando recursos onde estivessem, fazendo convênios, procurando, enfim, os meios de fazer com que a Universidade Federal da Paraíba não perdesse o patamar de prestígio nacional que ela conquistou em mais de 40 anos de existência.

A construção da política institucional da UFPB incorpora uma proposta de avaliação em conexão com a construção do projeto político-pedagógico, numa clara crítica aos instrumentos avaliativos usados pelo MEC no país. É assim que essa temática da avaliação institucional vem sendo delineada há muitos anos, aparecendo no cenário educacional brasileiro ligada, principalmente, à avaliação da aprendizagem. Segundo SAUL (1988), somente nos meados da década de 1960 é que essa avaliação passa a ser realizada com base na avaliação de: currículos, programas, cursos, projetos, materiais didáticos, políticas públicas; e, mais recentemente, na década de 1990, como avaliação institucional. Essa avaliação tomou consistência com o destaque que lhe deram entidades como CRUB, ANDIFES e Fórum de Pró-Reitores.

Nesses espaços, ganhou força a reivindicação de oficialização de um programa nacional de avaliação institucional, que foi oficializado pelo MEC em julho de 1993, como PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, proposto com o objetivo de melhoria da qualidade das universidades (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000). Esse programa motivou a participação das universidades na construção de um projeto coletivo de avaliação de caráter nacional, ao tempo em que cada instituição promovia a sua auto-avaliação, divulgando as experiências acumuladas em revistas especializadas. Nesse contexto, em 1996, foi criada a revista **Avaliação**, uma publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, tendo como objetivo discutir teorias, princípios e metodologias (RISTOFF In DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000), além de divulgar experiências significativas no mesmo campo da avaliação. Essa revista - no seu ano 10, volume 10, número 04, dezembro de 2005 - atende aos critérios propostos; nos seus volumes são registradas e divulgadas experiências de universidades como a UFSC, UNICAMP, UnB, **UFPB**, PUCCAMP, entre outras. Ao se referir à avaliação institucional realizada pela UFPB, Azevedo et al. (1996, p. 43) reconhecem a pertinência da relação entre avaliação e autonomia, ao argumentarem que:

Com efeito, num momento em que algumas concepções de autonomia propõem a transposição, para a universidade pública, de racionalidade e modelo típicos da organização empresarial, o auto-conhecimento torna-se

elemento indispensável à afirmação da identidade e da relevância social dessa instituição. (AZEVEDO et al., 1996, p. 43)

O PAIUB foi constituído a partir do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê gestor, desenvolve-se com base em princípios⁴⁸ e objetivos:

Identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas para que se possa não punir ou premiar as instituições, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor. (RISTOFF, 2000, p.48).

Tais princípios e as práticas decorrentes promoveram resultados importantes nos processos de avaliação institucional que merecem melhor investigação.

No entanto, quando as universidades estavam obtendo consideráveis avanços no sentido da auto-avaliação e da divulgação de suas realidades - buscando a melhoria pela construção de um novo projeto pedagógico precedido de auto-avaliação as mudanças na direção política do país, influenciadas pelos limites do projeto neoliberal, interromperam o seu andamento. Um exemplo são os cortes efetivados pelo MEC no financiamento de vários programas educacionais, entre eles o PAIUB e o PROLICEN.

A partir de 1995, a reforma proposta passa a orientar a nova agenda para a educação e, conseqüentemente, uma nova concepção de avaliação para os cursos superiores com base no desempenho, na seleção, punição e premiação. Para tanto, foi criado em 1996 o Exame Nacional de Curso ou PROVÃO⁴⁹ que passou a ser um modelo condizente com as exigências de rapidez e eficiência ditadas pelo mercado. A imposição do Provão vinha acompanhada da exigência de um currículo nacional orientado para as competências do mercado. Em consequência, a avaliação *in loco*, para verificar a “qualificação docente”, as “condições de oferta de cursos”, incluindo-se aí o “projeto pedagógico”, ficou enfraquecida. Isto porque o resultado que era divulgado, o do PROVÃO, estabelecia uma hierarquia entre as instituições. O Provão, como um dos instrumentos de avaliação, levou

⁴⁸ A esse respeito, ver Revista Avaliação da Educação Superior – RAIES, publicada pela UNICAMP desde 1996 e a produção de Ristoff e Dias Sobrinho que apresentam melhor aprofundamento. Estes autores fazem parte da comissão que elaborou o documento norteador para o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no atual governo do Presidente LULA (1993-2006).

⁴⁹ Ver nova configuração da avaliação do ensino superior - SINAES/ENADE - na home page www.mec.org.br.

muitos cursos, contraditoriamente, a comemorar ou justificar os conceitos obtidos em função da participação dos seus alunos nesse exame.

No âmbito da política de avaliação dos cursos, foram surgindo debates a respeito das reformulações curriculares e construção de PPPs. Em tais debates, embora não sendo exclusividade sua, a UFPB se apresenta como uma das universidades que procuraram construir uma política de avaliação e construção de PPPs coletivamente.

As construções dos PPPs tinham uma longa história na UFPB. a visão de trabalhar o PPPs não só em uma concepção de se preocupar com as disciplinas, com as cargas horárias, mas a partir desse momento o PPP começou a ser entendido como uma concepção, uma filosofia que o curso deveria implementar. Então, a partir daí, os cursos e as comissões foram definidos..... Então, nesse processo havia uma preocupação de preparação das comissões dos PPPs, compreender a construção do PPP a partir de uma nova concepção - a concepção das interdisciplinaridades, da relação teoria/prática – e, a partir daí, o processo não foi fácil, porque foi trabalhado em toda a UFPB .(EC5)

Continuando a sua argumentação, a participante passa a enumerar as características desse processo:

[...]a partir de eventos, como seminários, vários eventos foram organizados e, a partir daí, as comissões começaram a compreender o que seria a construção do PPP; anteriormente, a preocupação de quando se iria aprovar o curso ou reformular uma estrutura curricular era só com a estrutura, aí surgiu uma nova concepção e uma nova preparação para esses professores. Esse processo foi um processo que não foi fácil e foi lento, porque existe aquele processo também de mudanças das comissões e mudança dos coordenadores.(EC5).

Coube à Coordenação de Currículos e Programas o processo de avaliação curricular dos cursos de graduação. Como dito anteriormente⁵⁰, o processo foi se delineando, e com ele a discussão da **Reforma Curricular**. Com o avanço do debate, esse termo vai se modificando, pois o entendimento de que a reforma seria um remendo ou uma **mudança da grade curricular** foi insuficiente, e passou a se chamar **Reformulação Curricular**, que significaria uma mexida geral nos cursos e não apenas na grade curricular, como bem analisa nosso participante:

⁵⁰ Ver Capítulo II.

Então, em 95, já havia uma equipe de professores e coordenadores que trabalhavam parte de discussão visando a reestruturação curricular, uma vez que a maioria dos cursos da UFPB estava com o currículo muito defasado e havia uma demanda, uma necessidade muito forte de que fosse refeito, com o advento dos novos paradigmas, da evolução do conhecimento, das inovações tecnológicas; e tudo o mais pressionava para que houvesse uma mudança na estruturação curricular, nos currículos para que os profissionais fossem atender às demandas do mercado ou do mundo do trabalho. Com a LDB em 1996, esse processo teve uma parada, uma vez que LDB trouxe a tona novos conceitos novas metodologias ... e, já no ano de 1997, por exemplo, foi adotada a política de reestruturação curricular, entre 97 e 98 (EC3).

Concluindo esta intervenção, o participante descreve a sua percepção de PPP:

A metodologia já foi denominada de Projeto Político-pedagógico, ... não mais se pensava em apenas trabalhar essa parte de currículo, mas também toda uma discussão interna nos departamentos e nos colegiados voltados a uma concepção de profissional de formação, comprometido no mundo do saber do magistério, com as questões sociais e toda a ação do processo educacional. Agora, nesse intervalo, a Reitoria teve um processo de construção coletiva com os coordenadores. Isso foi muito positivo porque nessas reuniões, que nós chamamos de Fórum de Coordenadores de Curso de Licenciatura, se pretendia ...ter uma melhoria nos currículos, avanços e também a valorização dos profissionais de educação.(EC3)

O participante destaca a relevância do PROLICEN para as mudanças na política institucional:

Daí nasceu o Programa chamado PROLICEN; um programa de valorização das licenciaturas que visava, exatamente, criar condições para que os cursos de licenciatura ocupassem os espaços que eles merecem dentro dos programas de graduação dentro da universidade, uma vez que as licenciaturas de nível superior eram consideradas cursos de baixo nível, cursos de padrão inferior aos bacharelados(EC3)

De uma forma ou de outra, todos os cursos queriam fazer alguma alteração no currículo. Entretanto, ainda confundiam uma **reforma curricular** com **reformulação curricular e Construção de PPP**, a esse respeito reage o participante:

Umas das coisas que a gente sempre discutiu com a comissão de avaliação curricular - a CAC, a nossa famosa CAC - é que o currículo não pode ser pensado, concebido como um mero elenco de disciplinas, ele tem que incorporar um perfil de formação que deve ser atingido a partir dessas disciplinas que foram pensadas; e quando a gente fala dessas disciplinas a gente pensa em vários elementos, como: a questão da formação dos professores, a disponibilidade de espaço físico, de

laboratório, de equipamentos, de uma série de outros elementos; ter um nível de carga horária disponível para o que a gente chama de componente curricular. A gente tentou estudar disciplinas que envolveriam uma participação mais efetiva com a vinculação desse conhecimento, com a atuação do profissional; a gente destinou carga horária pra isso. Nós tentamos pensar as metodologias que envolvem as práticas esportivas que formam um corpo de disciplinas muito importante na nossa formação, e tentar implementar essas disciplinas com articulação, - como é que nós faríamos isso? Tentando encontrar mecanismos entre os professores para articular essas disciplinas (EC2)

Foram também realizados seminários e construídos laboratórios:

[...] a gente está tentando criar dentro da estrutura do currículo o que nós chamamos de seminários. Os seminários seriam propostos de forma mais dinâmica, mais aberta, teriam esse caráter de articulador. Além disso, nós reestruturamos o nosso departamento a partir de um único laboratório que está incorporando vários professores. Esse laboratório define linhas de pesquisa, cada linha de pesquisa contempla vários professores, com uma exigência fundamental: nenhum professor pode fazer parte desse laboratório sem estar coordenando uma pesquisa - isso foi uma exigência fundamental para nós avançarmos. (...) toda quarta-feira, religiosamente de 13:30hs às 16:00hs, há essa discussão, há espaço para discussão. E nós já estamos com a proposta quase pronta (EC2).

Procuramos resgatar alguns registros nos documentos da PRG/UFPB a respeito da formação de professores ou reformulação curricular dos cursos de graduação anteriores ao ano de 1993⁵¹, e, na discussão dos grupos de curso, encontramos referências importantes como, por exemplo, a referência que os professores faziam ao Comitê pró-formação do educador e lembravam o trabalho da CONARCFE de aglutinar pessoas nos anos 80, como comentado por GH1 “[...] acho que nós duas vivemos os movimentos dos anos 80. Naquele movimento, como é que chamava aquele movimento? Tinha este tamanho de título: Comitê pró - formação do educador? (ANFOPE/ CONARCFE)”.

A partir do ano de 1993, a Pró-Reitoria de Graduação, por meio de sua Coordenação de Currículos e Programas e demais assessorias, organizou vários eventos com o objetivo de construir o Projeto de Formação Profissional dos cursos de graduação. Destacaremos os eventos mais significativos para construção da Política de formação do educador, no caso, os dois seminários, já referidos no capítulo 2, que foram norteadores para a construção dos

⁵¹ Encontramos apenas um documento “Projeto Pedagógico”,(1992) conforme explicitamos no capítulo 2. Uma outra tentativa foi procurar os documentos mencionados por (GH1) sobre a participação da UFPB na política de formação do educador nos anos 1980.

PPPs de todos os cursos de graduação da UFPB, dos quais decorreram mais duas oficinas de currículo.

O II Seminário – Oficina de Currículos (período de 13 e 14 de novembro de 1995) teve como tema principal a *Reformulação Curricular: Uma abordagem Crítica*, e, como objetivos: aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos relativos à (re)formulação curricular dos cursos de graduação; discutir os aspectos legais concernentes à reformulação curricular na UFPB; socializar os resultados das diversas experiências de reformulação curricular. O Seminário, na sua conclusão, mostrou a importância da conexão da avaliação institucional com o currículo; caracterizou as reformulações curriculares dentro da UFPB; analisou a legislação referente aos cursos de graduação, bem como os fundamentos teórico-metodológicos relativos às propostas de Reformulação Curricular. Debateu ainda a tendência de Base Comum para os cursos de licenciatura; socializou os resultados das experiências curriculares em andamento na UFPB; além de aprovar, em plenária final, um roteiro que serviu de subsídio para as reformulações curriculares dos cursos.⁵² (ANEXO J).

Em decorrência desses seminários, foram aprovados encontros mensais com as coordenações de cursos e assessores de graduação; foram criados: a) o Fórum de Coordenadores – para aprofundar as questões debatidas nos seminários e outras inerentes às políticas de graduação; b) encontros com a CCP/PRG para orientação do processo de reformulação curricular e acompanhamento das discussões dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

A construção dos projetos políticos pedagógicos da UFPB nos cursos de licenciatura, deu suporte para estudos de toda a documentação que a gente... Entregava para eles a partir do PROLICEN, de documentos que vinham da entidade, por exemplo. Além da documentação oficial vinda do MEC, vinda da UFPB, a gente percebeu que houve uma preocupação dos coordenadores em estudar estes documentos para poder começar a elaboração do seu projeto político pedagógico e a gente sentiu que teve um impacto na conclusão desse projeto. Toda a universidade tem conseguido avançar na construção dos projetos políticos pedagógicos, menos os da licenciatura, porque nós sempre ficamos no impasse entre o que era proposta oficial do governo, do MEC, do Conselho Nacional de Educação e as propostas que a gente defendia, acreditava, que vinham de entidades como a ANFOPE. E a gente ficou nesse impasse, muitos

⁵² Componentes Essenciais para Proposta de Reformulação Curricular para os Cursos de Graduação a UFPB

projetos não foram concluídos, porque a cada momento que chega uma resolução, com nova portaria do MEC, atrapalha a consolidação desse projeto da licenciatura, mas a grande maioria está bem avançada... Há preocupação da formação com qualidade, a gente tem lutado para manter a carga horária defendida pelas entidades e defendido também a questão do Estágio Supervisionado ao longo do curso. Mesmo antes, de vir a portaria que define que tem que ser 800 horas, 400 para prática e 400 para estágio curricular, nós já tínhamos essa preocupação, então teve essa orientação que veio, foi crescendo e foi se consolidando com os encontros do PROLICEN. (EC5).

Devemos ressaltar que, concomitantemente à realização desses seminários-oficinas, foram realizados oito Encontros Institucionais de Licenciatura, no período de 1994 a 2000, além de reuniões específicas com os coordenadores de curso e assessores de graduação dos centros com cursos de licenciaturas, no sentido de construir um programa de política da UFPB para os cursos de formação do Educador.

Embora iniciado anteriormente à criação do PROLICEN/MEC, no início de fevereiro 1994, o programa toma forma, concretamente, com a aprovação do projeto PROLICEN/UFPB que dispunha de recursos garantidos pelo MEC para as suas atividades, além das bolsas de Iniciação à Docência para os estudantes dos cursos de licenciatura, concedidas pelo MEC e complementadas pela UFPB.

Nesse sentido, a UFPB procurou conciliar os princípios do movimento dos educadores, conforme referenciado no Documento PROLICEN/UFPB (1994), com as diretrizes do PROLICEN/MEC. Essa fusão contribuiu para o fortalecimento do Programa de licenciatura da UFPB. Foram organizados vários seminários com a participação de representantes da comunidade dos cursos de licenciatura (Diretores de centros, coordenadores de cursos, chefes de departamentos, alunos bolsistas do PROLICEN, professores e coordenadores das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado, entre outros), conforme relata o participante:

Esse programa trouxe a universidade, mexeu com as licenciaturas, causou uma efervescência, vamos dizer, a algo que estava meio estagnado, parado. Passou a ter uma movimentação muito forte, uma mobilização de professores e de alunos buscando todo esse conhecimento; aumentou o fluxo de publicações, novos projetos com estímulos através de bolsas de iniciação à docência que foi criado na UFPB – é o grande salto que veio colocar as licenciaturas em evidência dentro da universidade... Hoje esse programa já está bastante consolidado. (EC3).

Encontros de Licenciatura (período de 1994 - 2000).

Como parte intrínseca da política de formação no período de 1994 a 2000, desenvolveram-se na UFPB inúmeros seminários e encontros com o objetivo de orientar a organização dos cursos de graduação⁵³, durante os quais foram discutidos problemas referentes às licenciaturas considerando o que propunham a política oficial e o movimento dos educadores; já em 1994 foi aprovado um Grupo de Trabalho sobre as Licenciaturas para estudar a temática, produzir documentos e organizar outros eventos. Foram igualmente discutidos temas relativos ao compromisso da UFPB com a formação do educador e a construção de uma Base Comum Nacional. No II Encontro de Licenciatura (1995) discutiram-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas aos projetos do PROLICEN e da PROEXT/UFPB no que diziam respeito aos cursos de licenciatura da UFPB.

Os resultados apontaram a necessidade de incorporar essas atividades e outras práticas discentes ao currículo do aluno. Houve oportunidade para discussão sobre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Foi formada, em 1995, uma comissão composta por professores dos diferentes centros da UFPB para elaboração da minuta de Resolução relativa à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Portaria PRG/G/nº 11/95) e que foi transformada, posteriormente, na Resolução 04/2004 que trata da base curricular; foram considerados os aspectos legais e socializados os resultados das experiências curriculares na UFPB. Do seminário de 1995, foi aprovado um roteiro (ANEXO J) para orientação aos cursos visando à reformulação curricular, que culminou na Resolução 39/99. Em 1997, foram discutidos o Edital nº 4/97 - que trata das Diretrizes Curriculares do MEC/SESu - e aprovados os Eixos Norteadores e Componentes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UFPB.

A partir desses seminários e encontros, foram elaboradas propostas e definidos os eixos norteadores para todos os cursos de licenciatura da UFPB. Foram aprovados: Base Comum Nacional conforme defendida pela ANFOPE; garantia da interdisciplinaridade nos

⁵³ 1994) A licenciatura em Questão: I-Encontro de Licenciatura (1994) PROLICEN/UFPB – II Encontro de Licenciatura (1995) III Encontro de Licenciatura (1995) IV Encontro de Licenciatura (1995) V Encontro de Licenciatura (1996) – VI Encontro de Licenciatura (2 e 3 de dezembro de 1997)

cursos de licenciatura, na perspectiva da reconstrução da totalidade, reconhecendo as especificidades, o compromisso com a construção da Educação Pública de Qualidade; articulação entre teoria e prática, produção e transmissão; conteúdo pedagógico e conteúdo específico; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; trabalho como princípio educativo.

Esse processo para ser melhor entendido, requereria uma leitura do que André (2001, p.61) nos apresenta com uma boa argumentação para a compreensão dessas várias estratégias de articulação desenvolvidas pela comunidade acadêmica, objetivando a formação docente, entre as quais propõe que a pesquisa “se torne o eixo ou núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis”. As estratégias desenvolvidas pela UFPB geraram uma sistemática de orientação aos cursos, incorporando essas perspectivas nas convocatórias do PROLICEN/UFPB, essencialmente quanto à vinculação dos projetos aos PPPs, conforme detalhamento nos pontos comuns para elaboração dos projetos (ANEXO K).

Os **componentes curriculares de formação pedagógica** para os cursos de licenciatura ficaram assim definidos: Fundamentos da Educação; conteúdo, processo histórico e fundamentos filosófico-epistemológicos da produção e transmissão do conhecimento de base empírica/didática aplicada à área de formação de conteúdo específico; estrutura e funcionamento da Educação Básica; Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, do Adolescente e do Adulto; Prática de Ensino desenvolvida em 300 horas distribuídas ao longo do curso; atividades de monitoria, PROLICEN, PROEXT, PIBIC, PET, computados como créditos para os estudantes; trabalho de conclusão de Curso.

Após a aprovação das propostas nos encontros, elas passaram a orientar a organização curricular dos cursos de graduação até a regulamentação pelos órgãos superiores. Segundo tal proposta, os cursos da UFPB deixariam de ser organizados apenas por disciplinas e passariam a ter uma nova composição curricular, por objeto de estudo, anual ou semestral. O Estágio e a Prática de Ensino seriam desenvolvidos ao longo do curso com o objetivo de garantir a unidade de teoria-prática e ações de interdisciplinaridade. Conforme mostra a figura IV abaixo:

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Figura IV: Organização Curricular

Fonte: Modelo de Organização Curricular elaborado pela autora, após a aprovação nos seminários de 1997.

Nas Oficinas de Currículos (1999), ocorreram discussões sobre a construção coletiva dos PPPs e no VII Encontro de Licenciatura (1999) foram definidos os Componentes Curriculares de Formação pedagógica; foi elaborada uma Minuta de Resolução apreciada pelo CONSEPE, incorporando as decisões aprovadas nos outros encontros que atendiam às exigências do artigo 65 da Lei 9.394/96 e o Edital nº 04/97 referentes às Diretrizes Curriculares. No entanto, dado os impasses da legislação os seus efeitos foram adiados até o início da atual década, 2001. Os resultados desses encontros foram incorporados nas atuais resoluções da UFPB nº 39/99 e nº 04/2004 que tratam dos PPPs e da Base Curricular para os cursos de licenciatura.

De acordo com os documentos geradores e relatórios dos eventos, observamos que ao final de cada encontro eram aprovados os encaminhamentos consensuais, que seriam dirigidos aos cursos para que tomassem conhecimento, discutissem e apresentassem sugestões para consolidação do texto; posteriormente, objeto de normalização pela Pró-Reitoria de Graduação e, conseqüentemente, de apreciação pelo CONSEPE. A démarche é bem descrita por uma estudante entrevistada:

A política de formação começou a ser discutida com os professores, com os coordenadores do centro, para fazer essa nova base curricular para a formação de licenciado, que foi essa construção da resolução[...] Participei demais e assim me sinto privilegiada, eu até comentei com os professores que aquele foi um dos momentos mais bonitos... da minha vida, porque foi um momento histórico da UFPB. E assim, se viu os professores discutindo que tipo de aluno eles queriam pra universidade e

também discutindo, até mesmo entre si, a questão da fragmentação que a universidade tem; e eles tentando agora unir tudo em uma resolução(EB1).

Esse processo de incentivo às práticas democráticas pareceu-nos, num primeiro momento, demorado, relativamente ao ritmo de demandas imposto pelo MEC. No entanto, fortaleceu a posição da UFPB que se fundamentou nos seus princípios construídos coletivamente, para se posicionar contra as políticas de formação e as propostas que consideravam desconectadas dos órgãos responsáveis pela educação superior.

Significativa é a apreciação feita por uma das funcionárias da coordenação de currículos e programas da PRG sobre o momento vivido na instituição:

[...]eu acho que as principais dificuldades que a gente nota aqui é justamente a de se chegar a um consenso. Muitas vezes gera aquela discussão entre coordenadores de curso e departamentos, uns querem incluir alguma coisa e outros já não concordam, e fica aquela discussão, precisando daquele mediador, que no caso é a própria coordenação. É essa discussão, até chegar a um acordo, e todo mundo concordar.... Eu acho que a dificuldade é esta. (EF1).

A fala de um dos participantes do GI corrobora a importância desse posicionamento da UFPB para a formação da identidade curricular e pedagógica dos seus cursos:

Eu penso que a Universidade vai se constituir como, talvez, a única que conseguiu colocar em uma resolução, quer dizer, regulamentou essa base curricular, como nos cursos da licenciatura. Porque existe o PROLICEN, existe a política, e não foi uma coisa só da Pró-Reitoria, a gente construiu a partir de encontros e mais encontros realizados, trabalho mesmo, para que essa minuta, (resolução) fosse aprovada. Pois, sem nenhum problema, aí foi um momento de alegria do próprio conselho superior por aquele resultado. Por a gente ter conseguido elaborar uma política de formação e que agora os 14 cursos de licenciatura da UFPB vão ter uma mesma base.(GI4)

Desde a década de 1990, os cursos de licenciatura da UFPB vêm sendo mobilizados para construção dos PPPs, tendo em vista a defasagem existente entre os conteúdos/atividades ministrados aos licenciandos nos cursos de graduação e as necessidades concretas das escolas de Educação Básica, como definidas pela LDBEN nº 9.394/96. Com o propósito de definir uma **Base Comum** para os cursos de licenciatura, a UFPB tem procurado criar mecanismos que possibilitem operacionalizar a revisão da legislação sobre os currículos e, ao mesmo tempo, resgatar as experiências desenvolvidas pelos cursos, em projetos integrados de ensino, de pesquisa e de extensão. A discussão dos

processos de construção dos PPPs, como vivenciada pela comunidade dos diferentes cursos e as suas implicações para a política institucional serão resgatadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: IMPASSES, RESISTÊNCIA E SINGULARIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA UFPB.

Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinde. (FREIRE, 1991, p.44-45).

4.1 A Construção dos Projetos Político-Pedagógicos na UFPB

A construção de um PPP constitui um processo complexo e multifacetado que expressa uma polifonia de atores individuais e coletivos, eles próprios portadores de objetivos por vezes conflitantes. A experiência recente da UFPB nos estimula a desvendar o interior desse processo que, pelas suas características, vem expressar uma maneira particular de construção de uma política institucional. A estratégia metodológica adotada de considerar tal experiência como algo que pudesse ser lido por distintos olhares e falado por uma multiplicidade de vozes, como já discutimos no capítulo 1, nos possibilitou a compreensão de que a construção coletiva dessa política se estende para além da aglutinação de pessoas em função de uma tarefa. A leitura de uma política assim construída deve ser incluída em um horizonte mais amplo que, conforme expressam os documentos da UFPB (AZEVEDO, 1996), deverá ser alcançado nos termos de um compromisso social em função de uma sociedade democrática. Entretanto, nem tudo se configura em um sonhado consenso; há impasses vários a serem solucionados, os quais, no caso, se consubstanciam nos instrumentos de políticas definidas pelo MEC, nas formas negativas de resistência e em concepções, valores e hábitos que impedem as mudanças esperadas.

O acompanhamento do processo de definição da política institucional, precedido de avaliação curricular e a conseqüente construção dos PPPs dos cursos de Licenciatura da UFPB, nos ensinou que, para atender aos princípios de uma gestão democrática, torna-se necessário superar as várias barreiras da burocracia, desmistificar os projetos mirabolantes propostos em função do mercado e compreender os conflitos que lhes são inerentes. A

história recente da UFPB nos brinda com formas de resistência que visam ultrapassar os empecilhos impostos à realização dessa sua política institucional, como a corroborar o que aprendemos com Freire, “*mudar é difícil , mas é possível*”. (FREIRE, 2000, p.94).

A construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFPB foi antecedida por e, de certo modo, ocorreu paralelamente ao processo de avaliação institucional que se desenrolou na expectativa de definição de uma política institucional, conforme os desejos de transformação da realidade. Sendo assim, os sujeitos envolvidos puderam, a partir do levantamento da realidade, refleti-la e analisá-la, buscando condições e soluções para os problemas institucionais. A instauração desse processo visava, como foi expresso nos grupos de discussão, à transformação daquela realidade, segundo os objetivos de uma *avaliação emancipatória*, nos termos definidos por Saul (1988, p.61), como já esclarecemos nos capítulos anteriores.

Um projeto de curso é, também, ao final, como bem argumenta Veiga (2000, p.188), *parte de um projeto de sociedade* e, neste sentido, o que ocorreu na UFPB se enquadraria, segundo a perspectiva analítica da autora, em uma ótica de PPP que visa à inovação e que está orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário. O projeto político-pedagógico com tal concepção não pode ser um mero instrumento burocrático de modismo imposto pela LDB 9.394/96. Ele deve ter essencialmente o caráter de um instrumento de emancipação resultante de consensos e conflitos que se expressam na construção coletiva, como já comentamos (PORTO, 1992).

Os achados revelam as particularidades das realizações da UFPB expressas através de ações conjuntas, coordenadas pela Pró-Reitoria de Graduação, tais como: Seminários de Avaliação, Seminário - Oficinas de Currículo, Oficina Gestão da Graduação na UFPB, Encontros do Programa de Licenciatura e Seminários sobre a Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares, cujos sentidos necessitamos compreender. No interior dos cursos, aconteceram Seminários de Construção de Projeto Político-pedagógico e foram debatidos temas referentes ao objeto do curso e ao perfil profissional almejado. No decorrer dessas realizações, emergiam formas de resistência, que expressavam, em alguns casos, medos da mudança. Respondendo de maneira propositiva, o grupo de coordenação institucional criou o slogan: “*Saia da Grade (ANEXO L) e construa seu Projeto Político-Pedagógico Coletivamente*”, proposto em uma das Oficinas de Currículo, o que provocou uma grande

efervescência no seio da comunidade universitária, expressando o pensamento da maioria insatisfeita com a grade curricular imposta pelos currículos mínimos da década de 1970. No entanto, a discussão sobre os PPPs é algo que se impôs com força somente nos anos 1990, como comenta uma professora:

Eu tenho a experiência de estar acompanhando a discussão do projeto político-pedagógico desde 99, aliás, desde quando a gente já estava pensando no projeto político-pedagógico, eu acho que em 98, 97, 98. Porque nós estávamos vivendo uma fase de transição, aqui no curso, porque eram dois currículos diferentes, um de 96 e um bem anterior, de 92. Nós já estamos concluindo todas as fases, todas as turmas de 92...nós vamos ter ainda que conviver com uma fase de transição que é o de 96 e o novo projeto político-pedagógico.(EC4)

A política de reformulação curricular⁵⁴ e a elaboração de projetos político-pedagógicos, iniciadas em 1993 ganharam legitimidade consubstanciada nos naturais conflitos e consensos que se refletem no campo de forças no qual se define, igualmente, um projeto de sociedade coletivamente.

Essa constatação é freqüente nas falas do(a)s entrevistado(o)(a)s como evidenciada abaixo:

A política da UFPB de formação de professores, primeiro, não é uma política de agora, ela é uma política que já vem sendo desenvolvida pelo menos nesses oito a nove anos e que acompanha a discussão nacional, tanto em relação ao que é discutido no âmbito das universidades, das entidades que representam os educadores como também no embate dessas entidades, desses educadores com relação à política governamental, porque infelizmente até hoje ela não vem correspondendo ao que a gente construiu ou vem construindo nesses anos todos.(ECCP)

Nesse ponto o nosso entrevistado parece refletir sobre a história da instituição e sobre a sua própria inserção nos movimentos sociais, revelando o seu descontentamento com o descompasso que observa entre o que propõem os movimentos e os professores neles engajados, e as suas implicações para a política educacional:

⁵⁴ No Capítulo 2, discutimos os termos: Reforma Curricular e Reformulação Curricular como uma evolução para chegarmos ao projeto político-pedagógico. Para maior aprofundamento referente ao pensamento curricular no Brasil e ao campo de currículo, sugerimos a leitura de Lopes e Macedo (2002) e Moreira (2002). Eles fazem uma retrospectiva mostrando os contornos do campo.

Então a gente tem aqueles princípios que você conhece [...] o das entidades, da ANFOPE, que significa que a formação do professor não pode ser uma formação aligeirada, é uma formação que deve contemplar a relação teórica sólida, curso que realmente tenha o perfil definido pelos educadores que trabalham na área, que esse perfil oriente os projetos pedagógicos dos cursos; então a gente vem construindo isso. Não é fácil, e você sabe, porque a gente lida o tempo todo com concepções diferenciadas ou então aquelas concepções muitas vezes mais tradicionais em relação à formação, mas no âmbito da instituição a gente vem, ou, vamos dizer assim, continua reforçando essa política de formação sólida, que tenha clareza da função social que um futuro educador vai desempenhar junto à sociedade, quer dizer, há um eixo nessa direção, um eixo forte ,... o fundamento central que é exatamente o compromisso social, com a democratização da educação e da própria sociedade que são aquelas lutas da ANFOPE no fórum das Licenciaturas (ECCP).

As evidências apresentadas nos capítulos desta tese destacam a política de formação do educador na UFPB e suas singularidades, indicadas pelas formas de resistência desenvolvidas contra as imposições do MEC e pelos mecanismos internos criados contra a instalação de cursos aligeirados. Durante as reuniões coordenadas pela PRG, como revelam as falas, é possível distinguir os modos como a instituição lida com os impasses que se apresentam à construção de sua política, as formas de resistência adotadas e os principais instrumentos e princípios que orientam a política de formação de educadores na UFPB, assim como as suas implicações para a construção dos PPPs.

Alguns dos momentos ricos dessa atuação institucional, evidenciados e já tratados no capítulo 2, são ressaltados quando os professores das Licenciaturas, se posicionaram contra o projeto de certificação do governo - Portaria nº 1.403 de 28/08/2003, do MEC – “Sistema de Certificação e Formação continuada de Professores” justificando a garantia dos princípios construídos historicamente pela ANFOPE e a defesa desses princípios pela instituição, bem como a continuidade dos projetos do PROLICEN/UFPB desde 1994. Um desses princípios é o compromisso da UFPB com a “educação pública de qualidade” e com a gestão democrática.

Nesses posicionamentos, o coletivo de professores recupera três princípios da BCN definidos pela ANFOPE, quais sejam *gestão democrática, compromisso social do profissional da educação e a formação continuada*. Nessa direção, Freitas, H (2003, p. 1119) nos convida “para recuperarmos nossas concepções históricas de formação dos

educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador”.

As falas abaixo, reforçam singularidades de como a instituição vem construindo um projeto emancipador, com destaque ao PROLICEN/UFPB e ao PEC-RP como espaços de formação inicial e continuada de educadores. Ademais, ressaltam o compromisso da instituição em bancar os projetos e bolsas de estudos.

O PROLICEN, sendo um programa bancado pela própria universidade, eu acho que é um diferenciador. Na própria discussão sobre a seleção dos projetos, a seleção das bolsas.[...] A gente observa nos textos dos projetos uma ligação muito grande com a discussão dos projetos político-pedagógicos. O PROLICEN puxando esse interesse, não é? E a outra coisa é a decisão pelo programa PEC Rede Pública. É uma situação de privilégio, privilégio que eu falo é o interesse da universidade de promover esse tipo de educação. A gente em sala de aula com alunos do PEC, a gente percebe a importância, para eles, desse programa .(G13)

A gente não pode deixar de levar em consideração: o PROLICEN é importante? Fundamental? O PROLICEN é suficiente? Nunca, jamais suficiente o PROLICEN. Se me perguntar “São 21 bolsas”? Isso não é nada para demanda que exige a licenciatura. E nem é com o PROLICEN que a gente vai resolver os problemas de licenciatura. Traz à tona os problemas da licenciatura. Por quê? Porque os professores se envolvem, fazem projetos, envolvem os estudantes, motivam um pouco mais os estudantes. Porque, pra mim, me desculpa se eu estou demorando um pouco, mas para mim o grande problema das licenciaturas hoje chama-se motivação. E o grande problema da elaboração dos PPPs, caminhar nessa marcha que muitas vezes a gente considera lenta é de natureza atitudinal [...] como a gente esboçou uma política pra orientar a graduação. Independe de uma decisão formal da instituição. É muito mais motivacional, atitudinal. Ética e compromisso são valores que infelizmente a gente não baixa com resolução e eles são determinantes para o avanço, não é? Isso é coroado com o quê? Com a falta de política de formação do professor do próprio país. (G12).

Esta avaliação crítica feita por um dos gestores da instituição demonstra que o processo de mudança é lento e que requer também a transformação nas práticas diárias do movimento e da instituição, resultante dos confrontos e das formas de resistência adotadas para superação dos **impasses**. As formas de resistência adotadas para dar continuidade ao PROLICEN, por exemplo, são enumeradas, como o são, também, alguns dos impasses

percebidos aqui sob o que foi designado como o problema - a motivação. Uma outra avaliação mais positiva é feita por outra participante, ressaltando o **compromisso político** da instituição:

[...] a gente não pode esquecer de dizer é que, nossa universidade... continuou a pagar as bolsas do PROLICEN do seu próprio orçamento. Isso eu acho que é uma... definição de uma política, porque em muitas universidades o PROLICEN acabou e a gente continua, embora, ainda, com o número de bolsas pequeno para a necessidade. (G13).

Essa distância, entre o que propõem os movimentos e a tradução ou incorporação das suas demandas e proposições nas políticas educacionais e nas práticas diárias dos sujeitos na instituição, dificulta a mudança educacional esperada e, conseqüentemente, a transformação da sociedade.

A educação e a sociedade só serão transformadas através de uma mudança educacional radical, como expressa Mészáros (2005, p.27): “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Continua o autor:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito”. (op.cit, p.34)

Em direção semelhante, corrobora Freire (1982, p.85) ao alertar para os efeitos de uma pedagogia problematizadora, libertadora “que se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade”.

As idéias desses autores nos permitem melhor analisar e compreender o processo de construção dos projetos político-pedagógicos, desvelando as diferentes possibilidades de construção coletiva, no interior da universidade, pelo que nos foi possível saber como a instituição conseguiu conviver com a construção coletiva do seu projeto de formação e as idéias e práticas neoliberais dominantes na sociedade brasileira, considerando que a universidade é uma instituição social.

Considerando esses aspectos na nossa análise da função social da universidade, procuramos compreender as implicações dessa concepção de educação para os princípios orientadores das práticas de elaboração dos PPPs na UFPB, através da apreciação da dinâmica gerada no interior dos cursos e da própria instituição, como vivenciada pelas comunidades dos próprios cursos. Entretanto, a construção coletiva almejada não se dá como em um passe de mágica; como já registramos em outros capítulos, reunir a comunidade acadêmica com todos os seus segmentos está ainda nos campos das probabilidades e expectativas:

A gente iniciou essa discussão interna tendo como base (no debate) do PPP dos Movimentos Sociais, que é o mesmo do curso de História; a gente não refez essa discussão. Primeiro a gente discutiu nas áreas, convidou os alunos pra virem nas discussões das áreas, só um aluno foi para a discussão da área de metodologia e teoria, as outras áreas não tiveram participação dos alunos nessa etapa. (EC4A)

A construção coletiva dos PPPs estimulada pelo slogan “saia da grade” não foi um processo fácil, principalmente porque o novo processo requereria uma mudança de hábitos. Conforme relatam os professores, as experiências anteriores marcadas pelos modelos educacionais impostos no período da ditadura militar, sem alternativas para mudança dos seus currículos, geraram acomodações difíceis de serem transformadas pela nova proposta pedagógica.

Essa característica foi percebida por coordenadores de currículos e programas da UFPB, já no início da gestão 1992-1996. Eles registram as angústias vivenciadas pelos coordenadores de cursos de graduação no início do processo de reformulação curricular. Muitas vezes, esses coordenadores procuravam a CCP para introduzir pequenas alterações ou remendos na grade curricular - no sentido de atender a algumas exigências da legislação referente ao curso, ou mesmo às demandas do mercado de trabalho - sem expectativas de grandes mudanças. Posteriormente, com a instauração do processo de **avaliação institucional** e as suas repercussões na construção dos PPPs, tal perspectiva é modificada:

O projeto pedagógico não é definitivo, é circunstancial e não pode ser feito evidentemente para um semestre ou para um ano, ele não pode, inclusive ser pensado em termos de seu prazo de validade. Todos devem saber que ele tem um prazo de validade, que vai ser reformado, vai ser adaptado; então, a avaliação inclusive serve para dizer o momento em que um projeto pedagógico se torna obsoleto. (EC3)

Os dados mostram que todos os cursos de graduação da UFPB iniciaram o processo de elaboração do PPP a partir do debate institucional levado por suas coordenações para o interior do curso, na década de 1990 - considerando que cada curso tem sua comunidade acadêmica de professores, professores gestores (diretores de centro, assessores de graduação e chefes de departamentos) que participam de movimentos sociais e estudantes bolsistas do PROLICEN/UFPB - que participaram da construção da política institucional para avaliação e das reformulações curriculares. Esse debate foi se instalando nos centros como uma necessidade de sair-se da grade curricular e partir para construção coletiva do PPP do curso, onde a proposta *saia da grade e transforme o currículo do seu curso em um projeto pedagógico de construção coletiva* indicou a direção da mudança requerida.

A urgência de mudança dessa mentalidade, para atender ao legal e ao mercado de trabalho, reforçou a necessidade do **trabalho coletivo** no interior dos cursos, bem como da constituição de um grupo de mobilização que coordenasse esse trabalho institucional. Nessa perspectiva, não bastava organizar o trabalho coletivo, mas, também, aprovar os princípios, coletivamente. Esses princípios são definidos em círculos concêntricos que vão do geral ao particular; o GTL buscou inspiração em PISTRÁK (2000) no que diz respeito ao “coletivo” e com a noção de “complexos”, assim como também em FREIRE (1980) através do levantamento do “universo vocabular” e dos “temas geradores” para aprofundar os princípios orientadores da política institucional.

Segundo Pistrak (2000, p.177), “o coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade”. Continuando seu pensamento a partir do coletivo, o autor reforça que: “O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social e não da pedagogia ‘pura’”. (op cit 136).

Dessa forma, os dois autores defendem que a seleção dos temas deve ser procurada no plano social. Assim: “temas geradores” e “complexos” contribuem para o debate da instituição no que diz respeito ao projeto de sociedade e de educador que queremos formar. Nesse sentido definir o **objeto de estudo** do curso e o **perfil profissional** passou a fazer parte dos seminários- oficinas de currículo e nos encontros do PROLICEN/UFPB e, posteriormente, das discussões dos projetos político-pedagógicos de cada curso. Os seminários institucionais formaram espaços onde eram debatidos e construídos os

princípios que fariam parte das ações da instituição e da prática comum de todos os cursos. Assim, no VI Encontro de Licenciatura, realizado em 2 e 3 de dezembro de 1997, foram aprovados os seguintes princípios:

BCN defendida pela ANFOPE; a interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura, na perspectiva da reconstrução da totalidade sem o desconhecimento da especificidade; compromisso da construção da educação pública de qualidade; articulação entre teoria e prática, produção e transmissão de conteúdo pedagógico e conteúdo específico; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; trabalho como o princípio educativo. (UFPB/PRG/CCP:1997).

Ao investigar e evidenciar a relação entre os princípios aprovados coletivamente para a política de formação do educador e a oficialização desses princípios pela resolução nº 39/99, estamos tentando dar conta da mudança ocorrida nas práticas da instituição e os seus reflexos na formação do educador.

De acordo com a referida Resolução, o PPP deve ser entendido como “um conjunto de ações, sociopolíticas e técnico-pedagógicas, relativas à formação profissional e que se destinam a orientar a concretização curricular do referido curso” (art.2º), caracterizando-se também como resultado da avaliação da conjuntura e da infra-estrutura do Curso e da Instituição; destaca ainda a resolução que o PPP “deve ter como horizonte a prática profissional, assumida nas suas dimensões políticas, técnicas e humanas, e deve processar-se de forma democrática, envolvendo toda a comunidade do curso num trabalho interdisciplinar” (art.3º, IV).

Os aspectos que devem ser considerados na composição do PPP do curso são, em geral, os seguintes:

I - a história do Curso contextualizada com a história da Instituição, construída a partir do objeto de estudo, conforme redimensionado na operacionalização dos currículos anteriores; II - a justificativa para a reformulação deve conter um diagnóstico, fundamentado nos resultados de avaliações institucionais e nas inovações propostas; III - o marco teórico e a metodologia que devem indicar a concepção de currículo vigente e a sistemática de sua operacionalização; IV - os objetivos do Curso, de acordo com as diretrizes do MEC contextualizados com a história da UFPB, assumidos como alvo orientador da formação profissional; V - o perfil profissional que assegure uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do Curso e formação continuada; VI – as competências, atitudes e habilidades, que devem estar

coerentes com os objetivos do Curso e com o perfil profissional; VII - o campo de atuação do profissional como meio de viabilizar a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico; VIII - as ementas, definidas como resumo dos conteúdos relativos aos componentes curriculares, e suas respectivas bibliografias básicas, devidamente elaboradas e aprovadas pelos órgãos competentes; IX - a sistemática de concretização do Projeto Político-Pedagógico, com indicação de critérios e de condições indispensáveis à sua operacionalização e avaliação; X - as certidões de aprovação do Projeto Político-Pedagógico pelos respectivos Colegiado de Curso e Conselho de Centro. (Resolução 39/99, art.4º)

No que se refere à composição curricular, o currículo é entendido como integrante do PPP e “deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado e possibilitar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a unidade teoria – prática” (art 3º). A legislação prevê a organização dos componentes curriculares em função do objeto de estudo e deve ter como referência a articulação entre teoria e prática, incluindo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino ao longo do curso.

De acordo com essa orientação, os conteúdos deverão ser organizados em blocos de conteúdos básicos, resultantes das DCNs; conteúdos complementares incluindo a obrigatoriedade de Metodologia Científica e Pesquisa Aplicada, além do Trabalho Acadêmico (Monografia); conteúdos complementares optativos e conteúdos flexíveis, de caráter eletivo, sob a forma de projetos (de ensino, de pesquisa e de extensão), seminários, congressos, e outros, de livre escolha do aluno, correspondentes a, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Esses conteúdos curriculares são desdobrados em Componentes Curriculares, tais como: disciplinas, tópicos especiais, seminários, congressos, Estágios Supervisionados, Práticas de Ensino, projetos, monografias e outras atividades acadêmicas. Vale ressaltar que os componentes curriculares: Prática de Ensino e os da Formação Pedagógica, foram incluídos nessa Resolução com a duração mínima de trezentas horas para cada componente (art. 6º, § 2º), conforme orientação que os cursos receberam para organizar os seus PPPs. A regulamentação seria objeto de legislação específica e aplicável a todos os cursos de formação do educador. A Resolução CONSEPE/UFPB nº 04/2004, conforme registramos no capítulo 1, adequou-se à exigência do CNE ao fazer cumprir a sua Resolução CNE/CP nº 2/2002 que instituiu a duração e carga horária (800 horas) dos cursos de Licenciatura.

Entretanto, é necessário esclarecer que a ANFOPE já havia se antecipado ao que propõe essa resolução. Desde a década de 1980, a ANFOPE definiu uma orientação para a organização curricular de todos os cursos de formação de profissionais de educação, denominada eixos norteadores para uma Base Comum Nacional-BCN:

Sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada. (ANFOPE, 2004, p. 11, grifo nosso).

Encontramos nos cadernos do PROLICEN/UFPB (1995) alguns princípios que se inspiravam nos eixos norteadores da BCN, construídos pela ANFOPE e publicados no IV Encontro Nacional em 1989. São eles:

Inter-relação entre a formação inicial nos cursos de Licenciatura e a formação continuada no exercício da docência; a interdisciplinaridade como paradigma emergente e implementação de formas articuladoras entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no sentido de refletir a relação teoria-prática e produzir novas formas de produção de conhecimento. (UFPB/PRG/CCP, 1995).

A análise documental mostra que, tanto os eixos da BCN quanto os princípios do PROLICEN/UFPB, estão contemplados nas Resoluções CONSEPE/UFPB nº 39/99, atualizadas pela 34/2004 e também pela nº 04/2004. Resta saber até que ponto os PPPs dos cursos selecionados, incorporam ou viriam a incorporar os eixos da BCN e os aprovados pelo PROLICEN/UFPB. Assim sendo, percebemos que a UFPB, na medida que recebeu influência das proposições da ANFOPE, construiu instrumentos de política que tornaram-se também elementos de política global.. São exemplares os encaminhamentos das propostas de componentes curriculares de formação pedagógica e dos componentes de formação específica que foram incorporados à proposta da ANFOPE, para sugestão da organização curricular dos cursos de formação de professores; estes, juntamente com os princípios da BCN, fizeram parte das Diretrizes Curriculares defendidas pela ANFOPE, no X Encontro Nacional:

Os cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica, explicitados na base comum nacional e nos componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada instituição e curso. (ANFOPE, 2000,p.37).

4.2 Os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura analisados

Com base na experiência vivenciada com as reformulações curriculares e definição da política institucional, a comunidade universitária da UFPB procurou construir o PPP dos seus cursos de maneira democrática. O processo vivenciado na instituição estimulou o debate de temas referentes à história, à cultura e aos avanços do objeto de estudo na área de conhecimento; igualmente, foram debatidas posições do movimento dos educadores e as legislações emanadas do CNE e MEC. Como bem descreve Veiga:

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo o compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir (VEIGA, 2003, p.279)

Para a análise e compreensão desse processo é necessário atentarmos para aspectos do que De Rossi (2005) denominou de instituído e de instituinte; o instituído sendo o mundo das normas, das leis, das resoluções; o instituinte tem lugar no cotidiano da IES, define-se pelos desejos e pelas propostas da comunidade; pelo estabelecimento de procedimentos, valores e atitudes. O instituinte, como compreendemos, contribui para a re-significação do instituído e, como tal, ocorre num campo de possibilidades e escolhas que caracterizam o campo de forças no qual o currículo vem a ser gerado. Nesta tese, o currículo é concebido como expressão do PPP, ele é político e pedagógico na medida em que reflete as decisões, escolhas de um coletivo, e se pautou pelos desejos e pelas normas e procedimentos impostos pela legislação. Como bem assinala Apple, o currículo nunca é neutro:

sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p.53).

Construir uma política institucional de baixo para cima é algo difícil, no entanto, não é impossível; a prática tem demonstrado que há um campo de possibilidades, no qual um projeto contra-hegemônico pode ser gerado, desde que tenhamos a força de uma construção coletiva e democrática que o institucionalize, assim como também as formas de buscar um projeto emancipatório. Só assim poderemos discernir as propostas de um currículo oficial sem cair nas armadilhas do projeto neoliberal para a educação.

A construção e a garantia dos Princípios Norteadores: **unidade teoria - prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, integração ensino, pesquisa e extensão e Estágio/ Prática de Ensino ao longo do curso** orientaram a construção dos PPPs nos cursos de graduação da UFPB, especialmente os dos cursos de Licenciatura.

Essa proposta, no entanto, não foi fácil de ser implantada na prática. Todavia, a dinâmica dos encontros periódicos nos espaços coletivos dos Seminários-Oficinas de Currículos e Encontros de Licenciatura - voltados para a prática política do educador dentro da instituição e assumidos junto com um compromisso político de garantir as decisões dos espaços coletivos institucionais, bem como de incluí-las nas propostas de PPPs dos cursos - constituiu um avanço, como constatamos. Do mesmo modo, constitui um ganho o envolvimento de uma parte dos educadores nos sindicatos, nas associações de classe e nos vários movimentos sociais. Sendo assim, como bem reconhece Moura (2001, p. 183), “o professor cidadão, à medida que participa de forma organizada da sua categoria profissional, incentiva a participação do aluno e abre espaços para que o mesmo se integre e interaja com partidos e movimentos sociais organizados da sociedade civil”.

Foi dessa forma que a comunidade acadêmica da UFPB procurou construir e regulamentar as políticas de formação do educador com base na avaliação da instituição como um todo e de seus cursos em particular. A partir daí, para fazer valer suas decisões coletivas, a UFPB seguiu as orientações da Resolução nº 39/99, que regulamentou os PPPs dos cursos de graduação e orientou os seus respectivos projetos com base nos princípios aprovados nos Seminários, Encontros de Licenciaturas e na Resolução nº 39/99.

Os arts. 6º, 7º e 8º da referida resolução tratam da composição, organização e estruturação curricular, integrantes do projeto político-pedagógico. Percebe-se que no parágrafo 2º, art. 6º, já se faz um destaque para que os cursos de Licenciatura sejam regulamentados por legislação específica do CONSEPE, ficando garantidas, no mínimo, 600 horas de Componentes Curriculares de Formação Pedagógica, incluindo nestes, a Prática de Ensino com 300 horas.

Conforme nos referimos, anteriormente, essa regulamentação, embora tenha sido amplamente debatida com os participantes do PROLICEN e coordenadores de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino, desde o ano de 1995, somente veio a ser aprovada, de fato, em 2004 quando o CNE/CP, por meio da “Resolução nº 02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” e, a partir daí, as instituições tiveram que se posicionar em relação à carga horária dos seus cursos de Licenciatura. No caso da UFPB, os debates foram retomados, conforme analisados no capítulo anterior, e regulamentados pela Resolução UFPB/CONSEPE nº 04/2004.

Analisamos os PPPs dos seguintes cursos: Educação Física, História, Ciências Agrárias, Matemática e Pedagogia com base no instituído pelas resoluções UFPB/CONSEPE nº 39/99, atualizada pela 34/2004, na UFPB/CONSEPE nº 04/2004 e nas DCNS aprovadas pelo CNE e no que constituiu o instituinte na UFPB. Os cursos iniciaram a construção dos PPPs a partir da instalação de uma comissão aprovada pelo Colegiado de Curso com a participação de professores, estudantes e funcionários. O processo desenrolou-se concomitantemente aos debates de avaliação que estavam acontecendo na instituição, antes mesmo de serem aprovadas as DCNs, pelo MEC/SESu. De acordo com os coordenadores dos cursos, a participação dos funcionários foi pequena ou quase nenhuma; então, podemos deduzir que eles não foram convidados ou não se acharam sujeitos do processo, enquanto a presença dos estudantes foi maior somente nos grandes debates.

A insignificante presença dos estudantes nesse processo, embora reclamada, não é de todo novidade, supomos, considerando o fato de que o estudante tem um tempo limitado para terminar o curso, enquanto a construção desses PPPs demorou, em média, seis anos até a sua finalização, um tempo acima do requerido para a formação de uma turma de graduação na área considerada. Observamos, no entanto, que o movimento estudantil vem

incluindo o tema da construção dos PPPs nas suas discussões⁵⁵. É de se esperar, no entanto, que com as DCNs já regulamentadas, as reformulações dos próximos PPPs sejam processadas em um tempo menor; e com uma participação mais intensa da comunidade universitária.

4.2.1 Curso de Educação Física

O curso de Educação Física foi criado em 1976 pela Resolução nº 08-A, do CONSEPE, de 13/05/1976 e reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 82.522, de 31/10/1978; sua última reformulação curricular atendeu à Resolução nº 09, do CONSEPE, de 30/04/1990 e a reformulação curricular, ainda em curso, apresenta pontos essenciais da mudança proposta:

A construção do PPP do curso teve início em 1990 a partir de um processo iniciado pela Comissão de Avaliação Curricular (CAC) que realizou uma pesquisa a respeito do currículo anterior, continuando essa avaliação em períodos regulares, que se estendeu dos semestres 90.1 a 95.2.

O resultado da pesquisa intitulada “Estudo sobre o Currículo do Curso de Educação Física: Proposta de Alteração” foi divulgado em julho de 1997; no entanto, com as mudanças ocorridas na Legislação oficial - como a LDBEN nº 9.394/96 e outras referentes à formação de professores e as novas DCNs, regulamentadas pelo CNE, as quais já estavam em discussão no cenário nacional, além das deliberações dos Seminários-Oficinas de Currículos e dos Encontros do PROLICEN/UFPB - ela precisou ser atualizada. Com a aprovação da Resolução nº 39/99 foi necessária uma nova avaliação para atender à política institucional e à legislação oficial. No decorrer desse processo, uma outra questão, a da separação do bacharelado da licenciatura suscitou outra discussão mais acirrada que contribuiu para impedir que o projeto fosse aprovado.

As falas abaixo refletem a preocupação da coordenação do curso em não concluir o PPP:

a chefe de departamento tentou conciliar. Ela vem falando conosco: Pessoal faz isso logo! Na verdade, eles são contra o bacharelado e suas

⁵⁵ No dia 18/07/2004, os estudantes do campus I da UFPB entraram em greve e entre as suas reivindicações de qualidade de ensino estavam as reformulações curriculares dos cursos.

políticas, mas em outra reunião se colocaram a favor do bacharelado, só porque tinha uma entrada só. Não sei por que eles fazem isso, sem estatística nenhuma, o curso continua como licenciatura e bacharelado, do mesmo jeito, mas estamos nesse impasse; aí, eles (estudantes) querem que se volte atrás no que foi votado e o departamento não quer aceitar... a gente não pode ficar nesse impasse ..., a gente tem que tomar uma posição. O nosso PPP está no impasse. Só falta discutir agora disciplinas, carga horária de disciplinas, ementas, pois em primeiro lugar você tem que votar o curso que você quer; depois as ementas; aí, estamos esperando que se defina isso para a gente tocar a coisa e discutir ementas. Já era para a gente ter terminado isso. A gente colocou o novo curso no PDI, agora pra 2007, no vestibular de agora(EC2a)

A fala reflete, por um lado, a tensão que existe nesse curso a respeito desse desmembramento Bacharelado e Licenciatura. De acordo com o Parecer CNE/CES 58/2004 e a Resolução CNE nº 7/2004 que orientam as DCNs dos cursos de Educação Física, há duas possibilidades de formação: Graduação e uma Formação Ampliada que contemplaria Bacharelado e Licenciatura. Por outro, mostra a insatisfação dos estudantes com a fragmentação do curso e a preocupação da coordenação para resolver esses impasses e incluir o projeto, em resposta às exigência do PDI e remete ao compromisso de aprovação coletiva:

Em um primeiro momento, para se estabelecer a criação da Licenciatura e do Bacharelado houve uma certa tensão dentro do curso, porque havia a posição de se manter essa formação segundo o que é denominado nacionalmente Licenciatura Ampliada, embora isso não esteja respaldado na legislação. Porque a legislação de que trata dos cursos de Licenciatura é clara, aponta para a formação de profissionais para trabalhar com a educação básica, mesmo considerando a especificidade da Educação Física(EC2)

ao afirmar que:

há uma tese de que toda intervenção do profissional de educação física é uma intervenção de educador, não importa o espaço onde ele esteja atuando, e eu concordo plenamente com isso - mas há preocupações com a formação de um profissional que vai atuar na Licenciatura, que é diferente daquele que vai atuar com o bacharelado, em outros campos para além das escolas que trabalham com a educação básica. Então esse foi um ponto de conflito dentro do curso, tanto com os alunos quanto com os professores. (EC2)

O entrevistado mostra o seu conhecimento a respeito da formação do educador, no entanto, ele procura estabelecer diferença entre o educador da escola básica e o educador que ocupa outros espaços. Na verdade, existem diferentes entendimentos a respeito do lugar da licenciatura: se na faculdade de educação ou nos institutos. Freitas L. (1992, p. 97) defende “o caminho da parceria,

reconhecendo-se que a ‘ciência da educação’ é assunto preferencialmente da Faculdade de Educação, ainda que não só dela”. A ANFOPE (2000; 2002; 2004) também contesta qualquer forma de fragmentação neo-tecnista que pretenda transformar o educador em um prático com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana.

Em relação à **participação de estudantes** na comissão do PPP, o entrevistado afirma que no início havia mais alunos participando, depois eles ficaram afastados durante um tempo, “inclusive nem participavam das reuniões do departamento”; e agora voltaram a participar tendo em vista a posição da executiva nacional do movimento estudantil - de defender uma Licenciatura ampliada. De acordo com o entrevistado “muitos alunos desejam exatamente ter Licenciatura e Bacharelado, mas o grupo que está à frente do centro acadêmico hoje não tem uma posição definida, por conta de discussões com a executiva nacional do movimento estudantil”. Esse pensamento traz uma discussão nacional de optar por uma Licenciatura ampliada com uma formação geral e uma bifurcação. Nesse caso específico, a comissão de reformulação tomou a decisão de esperar uma posição nacional dos estudantes para decidir sobre a conclusão do PPP. Acrescenta ainda o professor: “eu não posso preparar o PPP se eu não decido antecipadamente se nós teremos Licenciatura e Bacharelado”.

Esse embate não é exclusivo do curso de Educação Física da UFPB; ele faz parte de uma discussão dentro do movimento de educadores, que defende a unidade Licenciatura-Bacharelado, e a do Conselho Federal de Educação Física, que indica a sua separação. Tal posição foi oficializada pela Resolução nº 7 de 31/03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Embora o PPP tenha sido amplamente debatido na comunidade do curso, ele ainda não foi aprovado devido aos impasses que se revelaram, inclusive, quanto à denominação do curso, pois o documento do PPP separa o curso de Bacharelado do de Licenciatura. Assim, analisamos só o documento do PPP submetido para aprovação em 2006, que se detalha conforme abaixo:

- Eixos e princípios norteadores encontrados:

O PPP contempla três eixos temáticos: I) Pressupostos Antropo-filosófico, Sociohistórico e Psicológico; II) Pressuposto Sociopolítico e Pedagógico e III) Pressuposto

didático-metodológico e socioeducativo, a serem trabalhados concomitantemente com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado que será desenvolvido ao longo do curso; nesse sentido, busca garantir a unidade teoria-prática e a integração ensino, pesquisa e extensão e elaboração de uma monografia.

- Objeto de Estudo

A Educação Física, considerada como área de conhecimento e intervenção profissional, tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta, da arte marcial, da dança, visando à compreensão e apreensão das diversas manifestações de atividades físicas como importante patrimônio socio-histórico-cultural, bem como o aumento das possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável além dos anos de escolarização.

- Perfil Profissional (1990)

O licenciado em Educação Física é preparado para: desenvolver, nos campos da educação escolarizada e não-escolarizada, atividades de Educação Física e Esportes frente às diferentes realidades sociais; desenvolver a capacidade de análise crítica e ação criativa; adquirir consciência dos princípios básicos do movimento humano e da teoria do jogo e sua contribuição para o desenvolvimento do homem; exercitar o domínio de instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão de educador; lecionar em Escolas de 1º e 2º Graus e em Instituições de Ensino Superior.

- Perfil profissional proposto (2006)

O Curso de Licenciatura em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional humanista e crítica; qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

O Licenciado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano no âmbito da Educação Básica.

- Campo de Atuação

O profissional com Licenciatura em Educação Física deverá atuar em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de Educação Básica exercendo a docência do componente curricular obrigatório do curso de Educação Física.

- Composição Curricular

I. Conteúdos Básicos Profissionais: 1.905 (uma mil, novecentas e cinco) horas-aula.

II. Conteúdos Complementares

a) Conteúdos Complementares Obrigatórios: 1.665 (uma mil, seiscentas e sessenta e cinco) horas-aula.

b) Conteúdos Complementares Optativos: 240 horas-aula.

c) Conteúdos Complementares Flexíveis (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais): 210 (duzentas e dez) horas-aula.

Carga horária Total = 3.045 (três mil e quarenta e cinco) horas-aula distribuídas em, no mínimo, 8 (oito) períodos letivos e, no máximo, em 16 (dezesesseis) períodos letivos.

Contudo, como alertamos previamente, o projeto político-pedagógico desse curso vem sendo alvo de discussão há mais de seis anos sem, todavia, haver sido concluído, devido a impasses que surgiram nos campos institucional e político relativos às demandas e contradições quanto ao que define o MEC, o que propõe a ANFOPE e o movimento estudantil, que se aliou a esta última. Antecipando-se, a ANFOPE, já em 1983, alertava as instituições para o fato de que: “Nas instituições onde coexistirem cursos de Licenciatura e Bacharelado na mesma área, não deverá haver separação inicial dos cursos no que se refere ao conteúdo específico, evitando-se a discriminação do curso de Licenciatura” (ANFOPE, 1983, p.6).

Essas questões são reveladas e discutidas em um campo de forças, como já definimos anteriormente. Um campo de disputa de projetos de formação do profissional. Mesmo considerando que este estudo tenha sido localizado internamente na UFPB, onde os embates apareceram durante muitos anos, ele também é percebido externamente, como nos exemplos dos Encontros de Estudantes e Profissionais de Educação Física. Diante das

evidências, percebemos que esse movimento de resistência interna e externa contribuiu para a ampliação dos debates quanto à natureza e ao papel do Conselho Federal de Educação Física nas interferências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

4.2.2 Curso de Ciências Agrárias - Licenciatura Plena

Reconhecido, anteriormente, como Curso de Licenciatura Plena em Técnicas Agropecuárias - conforme foi regulamentado pelo MEC, através da Resolução nº 03 de 25/02/77, do CFE (hoje CNE), que dispõe sobre a graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino do 2º grau. A sua história foi registrada como um curso vinculado ao Centro de Educação⁵⁶ da UFPB pela Resolução CONSUNI nº 181/81, no entanto a sua Resolução CONSEPE nº07-a/89, que regulamenta a Estrutura Curricular, passa a referir-se ao curso como estando vinculado ao Centro de Formação de Tecnólogos, localizado na cidade de Bananeiras, e aprova uma nova estrutura curricular que se atém exclusivamente à habilitação em Técnicas Agropecuárias.

Em 2003, a comunidade do curso solicita a mudança do nome do curso para Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, o que veio a ser consumado pela Resolução nº 04/2003 do CONSUNI, sendo o seu novo projeto político-pedagógico aprovado pelo CONSEPE segundo a Resolução 41/2003, com base nas orientações da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior – ABEAS e as regulamentações do CNE e do CONSEPE nº 39/99. Consta também do seu PPP um documento da ANFOPE, um dos anexos desta tese, que podemos considerar como uma forma de se posicionar a favor dos princípios dessa associação.

Vejamos o início da construção desse projeto:

foi feito um estudo por parte da coordenação do curso fazendo um levantamento de dados como o destino dos egressos, a questão da evasão, as causas da evasão, e outros fatores que atrapalhavam o processo de formação. Então, com isso, a gente foi levantando informações e a partir

⁵⁶ Sabe-se que o curso de Técnicas Agropecuárias sempre esteve sediado na cidade de Bananeiras, não havendo qualquer registro nas normas anteriores a 1989 de que tenham funcionado em qualquer outro campus da UFPB.

daí a gente construiu um documento e esse documento passou a ser discutido nos departamentos, nos colegiados departamentais, e passou a ser sugerida a participação de novas disciplinas, inclusão de novos projetos, novas metodologias, e, os anos foram se passando, então houve uma certa lentidão, mas com o advento do projeto político-pedagógico[...] realmente se intensificou, e foi quando de fato a Universidade instituiu a resolução no ano de 99.(EC3)

Uma apreciação do início do processo de construção do PPP do curso nos é oferecida por um dos seus coordenadores, ressaltando elementos significativos do mesmo e afirmando que quando acaba de construir um proposta, já existe uma outra legislação que impõe mudanças:

Quando a gente está acabando de elaborar uma proposta chega uma outra resolução;...você tem que refazer quase tudo, mas a dificuldade maior do PPP se encontra exatamente no projeto coletivo, por ser um projeto em que tem que ser feita uma discussão com toda uma comunidade, envolvendo o segmento discente, os departamentos envolvidos, os docentes; isso tem causado uma demora muito grande para que esses projetos sejam alcançados. Então, na UFPB, o curso que tem esse trabalho concluído, é o nosso. O processo curricular levou quase dez anos até a finalização, mas o PPP foi desenvolvido em um tempo bem curto, sendo concluído em cerca de um ano.(EC3)

Complementando, na entrevista realizada anteriormente, o professor destaca que, embora o curso tenha precisado atualizar o PPP de acordo com a Resolução n°04/2004, foi um avanço a sua aprovação anterior à homologação da referida Resolução.

A universidade passou muitos anos discutindo. Não nasceu de uma hora para outra e no passado nós não tínhamos isso, por isso que a universidade demorou tanto tempo para conseguir de fato fazer as mudanças e essa mudança veio diretamente já com a resolução de uma mudança significativa que surgiu depois do primeiro projeto pedagógico aprovado, que é essa resolução 04/2004; ela estabelece a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas da UFPB .(EC3)

De acordo com a Resolução n° 41/2003: “Compreende-se o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias - Licenciatura Plena do CFT/UFPB como sendo o conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas, relativas à formação profissional que se destina a orientar a concretização curricular do referido Curso”

- Eixos e princípios norteadores encontrados:

O PPP, por ser anterior à Resolução nº 04/2004, não contemplou os princípios norteadores dessa resolução, todavia foram garantidos os princípios dos Encontros de Licenciatura.

- Objeto de Estudo

O curso tem como objeto principal a construção e apropriação dos conhecimentos na área das Ciências Agrárias que, juntamente com os conhecimentos pedagógicos que garantem a realização da docência, constituirão mediações para as transformações necessárias à inserção harmônica do homem no seu meio.

- Perfil profissional

Profissional de nível superior com formação pedagógica e sólido conhecimento técnico-científico, sociopolítico e princípios éticos, legais e humanísticos. É comprometido com a construção e transmissão do saber, capaz de planejar, desenvolver e avaliar ações em educação escolar e não escolar junto a instituições de educação básica (ensino fundamental e médio), educação profissional (ensino técnico e profissionalizante) e educação superior (ensino de graduação). Administra conteúdos de ciência e tecnologia nas áreas de produção animal e vegetal, agroindústria, gestão de agronegócios e educação. Atua de forma integrada como agente de pesquisa e de desenvolvimento em organizações, entidades e movimentos sociais que envolvam a produção de pesquisa, extensão e o desenvolvimento de atividades educacionais no campo das ciências agrárias.

- Campo de Atuação

Escolas Agrotécnicas de Ensino Profissionalizante; Escolas de Rede Pública de Ensino Básico (Fundamental e Médio); Escolas e Instituições de ensino não-profissionalizante; Áreas de assentamento e comunidades rurais; Organizações governamentais e não-governamentais ligadas a pesquisa; empresas privadas de produção agroindustriais; organizações governamentais de apoio e fomento a Educação, meio ambiente e desenvolvimento do meio rural.

- Composição Curricular

I. Conteúdos Básicos Profissionais: 1.590 (uma mil, quinhentas e noventa) horas-aula.

II. Conteúdos Complementares

a) Conteúdos Complementares Obrigatórios: 780 (setecentas e oitenta) horas-aula.

b) Conteúdos Complementares Optativos, Flexíveis e Prática Curricular: 600 (seiscentas) horas-aula.

Carga horária Total = 2.970 (duas mil, novecentas e setenta) horas-aula distribuídas em, no mínimo, 6 (seis) e, no máximo, 10 (dez) períodos letivos.

O curso de Ciências Agrárias foi um dos primeiros cursos a ter o seu PPP aprovado, o que se deu em 2003, antes da aprovação da Resolução 04/2004. Sendo assim, não constava a organização da Base Curricular, no entanto o entrevistado abaixo ressalta:

Nós tínhamos as diretrizes dos movimentos sociais e que a UFPB já tinha uma orientação, a coordenação de currículos e programas da UFPB tinha uma orientação de elaboração curricular dentro dos princípios da formação do educador e com a chegada da resolução do MEC, nós refizemos num primeiro momento uma inserção daquele modelo, mas quando estávamos fazendo essa inserção nós tivemos que começar a implantar para ver se a universidade aprovava a resolução 04 que criou a Base Curricular.(EC3a)

Podemos considerar que o PPP foi amplamente debatido com a comunidade do curso no sentido de garantir a docência como base da formação do profissional de Ciências Agrárias. Nos seus fundamentos, aparecem orientações da ABEAS e dos Encontros do PROLICEN/UFPB.

4.2.3 Curso de História

O curso de História, antes de ser incorporado à UFPB, em 1974, pertencia à Faculdade de Filosofia da Paraíba; é um dos cursos mais antigos da UFPB e foi reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146/55. Sua primeira reformulação curricular data de 1974, para atender às exigências do currículo mínimo do CFE (hoje CNE) (PRG, 1995). Seu currículo foi reformulado três vezes: 1977, 1996 e, por último, a construção do seu PPP foi concluída em 2006.

Segundo uma das entrevistadas (GH6), a reformulação de 1996 foi muito importante para a construção do atual PPP, “A gente não pode pensar uma reformulação de currículo, ou um outro PPP que não leve em conta os avanços que a reformulação de 96 estabeleceu, por exemplo, no eixo teórico-metodológico, que foi ampliado”. Nessa perspectiva são destacados os avanços do objeto de estudo e a importância de se considerar o processo histórico da sua produção.

Refletindo ainda a respeito do processo de construção do PPP, comenta uma das entrevistadas:

acompanhei essa discussão e tenho visto, principalmente aqui no CCHLA, as dificuldades que algumas Licenciaturas têm enfrentado para fazer esse projeto político-pedagógico. O primeiro aspecto é que ele não partiu dos próprios cursos de Licenciatura, portanto, foi uma exigência, do MEC; essa exigência, em alguns momentos, foi interpretada como interferência, como ingerência; houve resistência por parte de alguns cursos de Licenciatura. (EC4):

A fala demonstra os avanços havidos, para além da reforma curricular, no entanto considera que foi uma exigência do MEC:

O segundo aspecto, o projeto polític- pedagógico foi confundido pelos cursos de Licenciatura como reforma curricular; e aí foi preciso se exercitar, ampliar os debates, a discussão; fazer o projeto pedagógico é muito mais do que uma simples adequação de disciplinas ao fluxograma, de ofertas, etc. O projeto político-pedagógico pensa fundamentalmente na formação mais ampla de um profissional em educação; então, não é simplesmente ajustar o quadro das disciplinas às novas exigências da formação do profissional de educação ou a outros interesses. O terceiro aspecto que eu vi foi exatamente o da dificuldade técnica que esses cursos, esses coordenadores, enfrentaram para a montagem desse projeto político-pedagógico. Essa dificuldade técnica é resultado evidentemente de uma acomodação burocrática em modelos de projetos pedagógicos que vinham, na maioria das vezes, da década de 70. Aliado a esta, há o problema da interferência indireta das entidades representativas dos profissionais em cada área, por exemplo, nós temos a ANPUH” (EC4)

De acordo com a Resolução do curso, compreende-se o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura, do CCHLA/UFPB como sendo o conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas, relativas à formação profissional, e que se destinam a orientar a concretização curricular do referido Curso.

- Eixos e princípios norteadores encontrados:

O PPP contempla três eixos temáticos: I) Pressupostos Antropo-filosófico, Sociohistórico e Psicológico; II) Pressuposto Sociopolítico e Pedagógico e III) Pressuposto didático-metodológico e socioeducativo que é trabalhado concomitantemente com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado desenvolvido ao longo do curso; nesse sentido destaca a complementação interdisciplinar, unidade teoria-prática e a integração ensino, pesquisa e extensão e elaboração de monografia ao final do curso.

- Objeto de Estudo

Fundamenta a formação do profissional da História nos campos: da articulação entre o saber e o fazer; da integração entre o conhecimento histórico e demais disciplinas que constituem a formação humanística, especialmente as ciências sociais, a filosofia e a educação; da reflexão sobre as diversas práticas do ofício do historiador e suas relações com os demais campos do saber.

- Perfil do Profissional

O licenciado em História será capacitado ao exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da produção e difusão do conhecimento histórico e das práticas educativas correspondentes.

- Campo de Atuação

O Licenciado em História terá condições de atuar como docente na área de História; em centros de pesquisa, casas de cultura e museus; em órgãos públicos e/ou privados de planejamento e de gestão; em assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.

- Composição Curricular;

O PPP é organizado em dois eixos temáticos e um complementar:

1-Formação Histórica; 2-Teórico-Metodológico; 3- Complementação Interdisciplinar.

Conteúdos Básicos Profissionais: 1.980 (uma mil, novecentas e oitenta) horas-aula (incluindo conteúdos de formação pedagógica e Estágio Supervisionado).

Conteúdos Complementares: 840 (oitocentas e quarenta) horas-aula.

Conteúdos Complementares Optativos, Flexíveis e Prática Curricular.

Carga horária Total: 2.820 (duas mil, oitocentas e vinte) horas-aula correspondente a 188 (cento e oitenta e oito) créditos.

PEDAÇO DE HISTÓRIA

Esse curso apresenta uma característica de trabalho coletivo desde os anos de 1980, quando uma boa parte dos seus atuais professores participava como estudantes da primeira reformulação curricular. Nos anos 1990, como professores, alguns deles já ocupavam cargos de direção e estavam na construção do PROLICEN/UFPB. Como enfatiza (GH6) *“eu era coordenadora do curso de história desse momento em 96, e eu participei de vários encontros do PROLICEN, onde essas experiências de reformulação curricular eram apresentadas e passaram a ser reflexão das outras licenciaturas”*.

A construção do atual PPP se fortaleceu a partir das discussões para a elaboração do PPP do curso de História – licenciatura para educadores dos movimentos sociais e do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do Incra, no Brasil. De acordo com uma participante, aconteceram várias assembléias com estudantes, professores e funcionários: *“A gente fez três assembléias, em três momentos, tem o registro, tem a frequência dos alunos, a gente incorporou tudo isso no processo, mas o CA que está atualmente, o que passou pela fase do envio do PPP, não foi a reunião do departamento para aprovar. (EC4A).*

Observamos que há uma mobilização dos professores para dialogar com a sociedade e com as demais licenciaturas, no entanto é ressaltada a pouca participação dos estudantes na construção do PPP.

4.2.4 Curso de Matemática

O PPP do curso de Matemática, que vinha sendo construído desde 2003, teve o seu processo suspenso à espera das DCNs e foi, finalmente, retomado e aprovado em 2006. De acordo com a minuta de resolução do curso:

Compreende-se o Projeto Político-Pedagógico: Graduação em Matemática, Bacharelado e Licenciatura, do CCEN/UFPB, como sendo o conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas, relativas à formação profissional que se destina à orientação e concretização curricular do referido Curso.

O curso de Matemática foi criado pela Resolução do CONSUNI nº 25/65, inicialmente como curso de Licenciatura em Matemática, posteriormente convertida em Licenciatura em Ciências. Em 1972, foi criado o bacharelado, pela Resolução CONSUNI nº 15/72 de 18/07/72, e foi reconhecido pelo decreto nº 80.682/77 e Portaria 1.409, de 27/09/93. Sua última normatização foi com base na Resolução S/N de 14/11/62 – CFE, que estabelece o currículo mínimo; sua estrutura curricular foi determinada pela Resolução UFPB/CONSEPE nº 09/88 de 24/04/88, que estabelece o currículo pleno para os cursos de Matemática, nas habilitações de licenciatura e bacharelado. Atualmente, o seu projeto político-pedagógico é regido pela Resolução 75/2006 do CONSEPE.

De acordo com o documento do PPP do curso (2006) e o relatório de Graduação do curso de Matemática (1995), a última reformulação do seu currículo aconteceu em 1988. Mesmo considerando que os coordenadores se envolveram com as discussões das reformulações curriculares dos anos 1990, inclusive montando uma comissão para iniciar o processo de construção do PPP do curso, este foi, de fato, iniciado em 2003. Para iniciar o processo, a comissão elaborou um texto base para discutir com a comunidade do curso, que de acordo com um dos professores, (ECCM) “Em 1994 houve mudança na política da UFPB, mas isso não afetou o nosso curso [...] nas reuniões a gente sempre colocou a importância da participação de todos na construção do PPP. [...] Não havia participação de alunos, mas a gente começou a ouvir alguns alunos, ex-alunos e alunos bolsistas.” Essa fala aponta as dificuldades para elaboração do projeto do curso e reafirma o processo para garantir o envolvimento da comunidade.

Em 2005, as discussões foram retomadas e uma nova comissão passa a coordenar o processo de construção do PPP. O projeto é organizado como uma parte comum para as duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura: Apresentação e Histórico dos Cursos, Justificativa e Fundamentação, Objeto de Estudo, Objetivos, Atividades Complementares, Suporte para Implantação do Projeto, Formas de Ingresso, Sistemas de Avaliação, Acompanhamento dos Egressos, Trabalho de Conclusão de Curso, Tutoria. Há uma outra

parte, que é específica para cada habilitação, onde estão contidos o Perfil Profissional do Licenciado, Habilidades e Competências, Duração do Curso, Conteúdos Curriculares da Licenciatura, Estrutura Curricular, Políticas de Implantação do novo Currículo. O relato seguinte oferece-nos elementos para compreensão da forma como o curso respondeu aos requerimentos do MEC:

Inicialmente, foi uma discussão muito grande. Há uns três ou quatro anos atrás, houve uma discussão, o projeto não conseguiu avançar e ficou engavetado por um tempo; ao assumirmos a coordenação, há um ano atrás, nós assumimos com o compromisso de fazer com que o projeto andasse. Constituímos uma comissão de professores; então esses professores leram a legislação completa, compreenderam a legislação. Tivemos, inicialmente, muitas dúvidas; procuramos a PRG no sentido de tirar essas dúvidas... Aí tiramos as dúvidas e começamos a refazer o projeto, todinho dentro da nova filosofia estabelecida pelo documento oficial. A Comissão formada de três professores, sem alunos. Inicialmente a comissão não tinha alunos. Após compreender toda a legislação e tentar fazer o esqueleto inicial do curso, aí a gente abriu a discussão para um conjunto maior de pessoas. Então, a gente abriu uma discussão para todos os professores do departamento e para os alunos de licenciatura e do bacharelado. As discussões com os alunos deixaram um pouco a desejar porque não houve uma presença significativa de alunos; poucos alunos foram lá e deram suas opiniões mas, mesmo assim, eu acho que as opiniões foram muito qualificadas. Os professores contribuíram bastante para a finalização do processo; foi muito boa a discussão com os professores, eles tiveram muito interesse; pena que a gente acha que esse processo todo ficou caracterizado pelo maior interesse dos professores do curso do bacharelado. ...(EC1A).

Ao continuar a sua explanação, o representante do curso aponta para algumas dificuldades encontradas, quando o foco foi a Licenciatura, sendo a principal a compreensão do que definia a legislação sobre as DCNs do curso.

Quando foi para discutir a licenciatura, o plenário esvaziou-se e ficou um grupo pequeno de professores mas, mesmo assim, bastante interessado; as discussões foram muito interessantes. Apareceram muitas sugestões e todas elas no sentido de melhorar o projeto. A maior dificuldade foi compreender a legislação....Nós não identificamos, assim, nenhuma relação entre PPP e as avaliações que estão acontecendo na universidade, apesar de que houve um seminário. .(EC1A).

Observa-se que o projeto segue as orientações das resoluções nº 39/99 e 34/2004 e 04/2004, do CONSEPE/UFPB, no entanto, não menciona a política da UFPB para elaboração dos PPPs.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Matemática – Parecer nº 1.302/ 2001 e a Resolução CNE/CES nº 3/2003 - figuram como norteadoras da proposta. Embora o documento mencione que o PPP “atende aos anseios das comunidades discente e docente”, a forma de participação dessas comunidades não está explícita no documento.

- O perfil profissional do licenciando é formar o professor de Matemática para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

- A composição curricular é organizada da seguinte forma:

Conteúdos Básicos (inclui a formação geral do Matemático): 1.995 (uma mil, novecentas e noventa e cinco) horas-aula.

Práticas Curriculares e Estágio Supervisionado (inclui a formação pedagógica, organizada por três eixos temáticos e trabalho de conclusão de curso): 885 (oitocentas e oitenta e cinco) horas-aula.

Carga horária Total: 2.895 (duas mil, oitocentas e noventa e cinco) horas-aula equivalentes a 193 (cento e noventa e três) créditos, distribuídos em, no mínimo, 8 (oito) e, no máximo, 12 (doze) períodos letivos. O Estágio Supervisionado é organizado ao longo do curso e finaliza com o Trabalho de Conclusão de Curso.

- Conteúdos Flexíveis: inclui trabalhos apresentados em seminários, colóquios e congressos; participação em oficina pedagógica, em projeto de ensino, pesquisa e extensão, publicação, atividades de ensino em instituições reconhecidas pelo MEC, perfazendo 300 (trezentas) horas-aula.

Vale a pena ressaltar que embora as discussões iniciais tenham apontado para a separação entre bacharelado e licenciatura desde o início do curso, o seu PPP foi aprovado consagrando entrada unificada para o curso de matemática, e a opção por bacharelado ou licenciatura dar-se-á a partir do quarto semestre do curso.

4.2.5 Curso de Pedagogia

De acordo com o PPP, o curso de Graduação em *Pedagogia, Licenciatura*, (Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos) tem como áreas de aprofundamento: Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A comunidade desse curso vem acompanhando a discussão dos movimentos dos educadores desde a década de 1980, cuja dinâmica curricular foi objeto de muita discussão entre o MEC e os movimentos dos educadores. Na década de 1990, intensificam-se os embates entre as instâncias do MEC e as entidades como ANFOPE e FORUMDIR, que vêm aprofundando o debate em função da melhoria da qualidade do curso. O MEC autorizou, em caráter experimental, os currículos dos referidos cursos e, após longo debate a respeito das suas diretrizes curriculares, o CNE/CP aprova, em 2006, a Resolução nº 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O curso de Pedagogia da UFPB foi criado em 1949, juntamente com outros três cursos na antiga Faculdade de Filosofia da Paraíba, mantida pelo Governo do Estado. Em 1955, o curso foi reconhecido pelo MEC, através do Decreto nº 38.146/55, datado de 25/10/1955. Em 1973, o curso fez uma reforma curricular para atender à lei 5.540/68, da reforma do Ensino Superior, e à lei 5692/71 do Ensino do 1º e 2º graus, introduzindo a Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitações em: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau.

Em 1977, foi realizada sua primeira modificação curricular, pela Resolução nº 52/77 do CONSEPE, modificada pela Resolução 07/84 do CONSEPE. Nos anos 1980, envolvidos com os debates sobre reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, propostos pelo MEC e contestados pelo movimento dos educadores, os seus professores participaram ativamente das discussões da CONARCFE. A partir daí, organizaram-se os debates dentro da UFPB, em função de uma Base Comum para os cursos de Licenciatura.

Construiu-se, assim, uma experiência piloto durante um ano, que serviu de proposta para o encaminhamento da reformulação curricular com base nos princípios do movimento dos educadores. O currículo anterior à aprovação do PPP foi regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 13/96, estando neste já contemplada a docência para as séries iniciais e áreas de aprofundamentos em: Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas. Embora seu último projeto tenha sido aprovado em 1997; a dinâmica do curso contribuiu para que, no final do ano 2000, ele estivesse sendo avaliado por sua comunidade acadêmica que “tem se envolvido nos últimos 15 anos, com o conjunto dos educadores das instituições de ensino superior em consonância com alguns movimentos de educadores, como ANFOPE e FORUMDIR”.

Assim informa o documento do PPP de Pedagogia (2006, p.10)

[...] foram considerados os aspectos legais da política educacional em vigor e as normas vigentes da universidade, compatibilizando-os ao desafio da formação de um pedagogo que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais em várias instâncias e níveis. O processo de discussão foi ainda subsidiado pelo amplo debate nacional que vem sendo produzido ao longo das últimas décadas pelos educadores brasileiros, através de entidades representativas dos docentes, a exemplo da ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANDES. Desses debates decorreram os princípios fundamentais que norteiam a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, quais sejam: formação sólida, relação teoria-prática, trabalho coletivo interdisciplinar.

Embora a comunidade do curso compreendesse que o projeto continuava atualizado com os princípios defendidos historicamente, percebeu que necessitaria estar concatenada com as discussões das DCNs do curso, que foram amplamente debatidas nas instâncias da SESu/MEC, CNE, ANFOPE e FORUMDIR.

O atual PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia é fruto de vários debates no Centro de Educação, que, de acordo com o seu documento,

[...] foi concebido e elaborado a partir da compilação do conjunto de leitura crítica de documentos e informações sobre as mudanças das diretrizes que norteiam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer do pedagogo, considerando o seu compromisso social, sem perder de vista a conjuntura contemporânea. (2006 , p.8)

Uma comissão composta por professores, alunos e funcionários reiniciou o trabalho que avaliou o curso ainda em andamento, a partir dos resultados dos questionários aplicados aos estudantes concluintes. Em seguida, essa comissão se reunia toda semana para elaborar o PPP, que foi apreciado pela comunidade acadêmica. Vários encontros aconteceram no período de 2001 a 2005; depois, esses encontros passaram a ocorrer com menor frequência; supõe-se que à espera da definição da aprovação das DCNs - posição que foi, também, assumida pela comunidade de outros cursos de pedagogia no país. O processo é assim descrito:

Veja, o projeto aqui tem uma longa história. Ele tem cinco anos de discussões. Foi iniciado com as gestões anteriores. Várias comissões passaram. Várias reuniões. Essas comissões foram se reorganizando. Por conta do tempo que foi muito longo. Nesse primeiro momento, participaram os funcionários, com relatório de suas atividades, alunos e professores. À medida que o trabalho ia tomando forma, então a comissão, que era grande demais, foi diminuindo. Teve uma prévia de versão de setembro de 2005. Essa versão (a que está na Internet) foi colocada na rede, foi discutida nos Departamentos e no Fórum; Foi levada para uma reunião com os alunos e depois voltou para essa comissão para a reestruturação. Essa comissão estava toda fragmentada, já que os professores saíram para se qualificar. (EC5A).

O prolongado processo causou também a fragmentação da comissão:

Então foi reestruturada a comissão, já que poucas pessoas estavam na comissão inicial. Essa comissão reestruturou o documento e depois foi encaminhado para os departamentos apontarem sugestões. Essas sugestões dos departamentos foram incorporadas ao documento e depois aprovadas. Então, a nova comissão estudou a versão de setembro de 2005, reestruturou o documento e voltou para os departamentos no ano passado. Agora nós estamos revendo o que os departamentos propuseram para, após isso, serem colocadas para uma grande discussão para os alunos. Quer dizer: os alunos participaram, em um primeiro momento, alguns tempos atrás. No semestre passado (2005.1), eles participaram de um debate, professores e alunos, dessa prévia, e depois eles participaram da comissão do Diretório Acadêmico.(EC5A).

Com a aprovação do Parecer 05/2005 são retomadas as discussões e encaminhadas para votação nas instâncias dos departamentos, no mesmo período em que estava sendo aprovada a Resolução 01/2006. Nesse mesmo ano, acontece um grande debate para a

apresentação do PPP e sua adaptação à referida Resolução, onde a aprovação final ocorreu nos espaços do Centro e no CONSEPE.

- Eixos e princípios norteadores encontrados:

a relação teoria e prática na integração do saber e do fazer, em que a pesquisa e a prática pedagógica se constituem elementos condutores e integradores de outros componentes curriculares, seminários temáticos que garantem a interdisciplinaridade nos semestres, estágio ao longo do curso e elaboração de uma monografia.

- Objeto de estudo

O objeto de estudo é a educação, apresentado em função de três eixos norteadores:

Eixo I - Educação e Sociedade - corresponde aos períodos iniciais do curso, procura estabelecer os fundamentos sociopolíticos, econômicos, psicológicos e históricos que fundamentam e norteiam a reflexão e a ação do pedagogo em sua formação; Eixo II - Educação, Política e Trabalho - procura articular os conteúdos formativos que discutem a relação entre educação, política e trabalho pedagógico, a partir de uma análise do papel do pedagogo em ambientes escolares e não-escolares; Eixo III - Educação e Prática Docente - corresponde às reflexões sobre a prática pedagógica em geral e à docência, em particular. Procura ampliar os horizontes formativos do graduando em pedagogia, a partir de uma reflexão aprofundada das relações educativas e docentes.

- Perfil Profissional

Consistente formação teórica e diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Dessa forma o PPP do curso de Pedagogia contempla o seguinte arcabouço teórico-prático: o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, assim como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; os processos de ensinar e de aprender dão-se em meio ambiental-ecológico, em duplo sentido, isto é, tanto professor(e)(s) como aluno(o)(s) ensinam e aprendem, uns com os outros; o professor é agente de (re)educação

das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamento das funções pedagógicas e de gestão da escola.

- Composição Curricular

É organizada a partir dos três eixos temáticos, distribuídos em:

- Componentes Básicos Profissionais = 1.680 (uma mil, seiscentas e oitenta) horas-aula.
- Componentes Complementares Obrigatórios = 1.140 (uma mil, cento e quarenta) horas-aula.
- Componentes Complementares Optativos = 120 (cento e vinte) horas-aula.
- Componentes Complementares Flexíveis = 270 (duzentas e setenta) horas-aula.

Duração do Curso: No mínimo 4 anos, com 3.210 (três mil, duzentas e dez) horas-aula.

Em todos os componentes curriculares obrigatórios apareceram os Seminários Temáticos, que são desenvolvidos ao longo do curso e integram todos os conteúdos teórico-metodológicos desenvolvidos em cada período letivo. O projeto apresenta assim, uma proposta interdisciplinar, organizada segundo o objeto de estudo e eixos temáticos. A integração entre ensino, pesquisa e extensão é indicada para os projetos desenvolvidos pelos professores e estudantes, como sejam: PROLICEN, PIBIC, PROBEX e Monitoria.

Podemos observar que o PPP do curso contempla as orientações da ANFOPE, principalmente as da integração teoria-prática, interdisciplinaridade e estágio ao longo do curso. Isto passa a ser percebido pela inclusão dos Seminários Temáticos em cada semestre letivo. Esses Seminários, de acordo com o documento do PPP do curso (2006, p.23), têm a função de sintetizar os conteúdos teórico-metodológicos tratados no período.

Para sintetizar o observado nas propostas de PPPs, organizamos o quadro (QuadroVI) objetivando realçar os aspectos explorados nos PPPs dos cursos analisados. Tornam-se evidentes as inter-relações existentes entre as orientações do MEC e as da ANFOPE, bem como a especificidade de cada curso, respeitadas as áreas de conhecimento.

QUADRO VI - CATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PPPS DOS CURSOS

| Categorias | Cursos |
|--|--|
| 1. Política do Movimento dos Educadores | Ciências Agrárias, História, Pedagogia |
| 2. Política do MEC como princípio norteador | Matemática, Educação Física |
| 3. Política da UFPB como princípio (Resolução da UFPB/CONSEPE nº 39/99 (nº 34/2004); nº 04/2004) | Educação Física, Ciências Agrárias, História, Matemática, Pedagogia. |
| 4. Diretrizes Curriculares do CNE como norteadoras do PPP | Educação Física, Ciências Agrárias, História, Matemática, Pedagogia |
| 5. Unidade Teoria-Prática | Educação Física, Ciências Agrárias, História e Pedagogia. |
| 6. Integração Ensino, Pesquisa e Extensão | História e Pedagogia |
| 7. Interdisciplinaridade | Ciências Agrárias, História e Pedagogia. |

Fonte: Projetos político-pedagógicos dos cursos selecionados.

A construção dos PPPs dos Cursos aqui apresentados revela um intrincado processo de **relações entre instituições**, sujeitos e propostas de mudança social, um processo nos quais observam-se descontinuidades e formas de **resistência ao instituído**, como já afirmamos, por razões próprias da produção do conhecimento, assim como também pelas contradições que emergem no decorrer da sua realização. Ficou evidente também que há uma tendência da comunidade do curso a **reagir às imposições do MEC**, sustentando ou retendo processos em fase de conclusão, até que as DCNs fossem aprovadas pelo CNE. Tal forma de resistência objetivou, como comentam nossos participantes, a inclusão de princípios aprovados coletivamente para garantir uma legislação que contribuísse para que a história dessa construção não fosse esquecida. Claro está que há o interesse de manter o PPP atualizado, incorporando as determinações o MEC.

Os PPPs dos cursos apresentam um formato de acordo com o que determinam as resoluções da UFPB enquanto a sua carga horária segue as orientações do CNE, relegando a um segundo plano a orientação dos princípios aprovados nos Encontros de Licenciatura. Os dados revelam que os cursos de Ciências Agrárias, História e Pedagogia foram reformulados tendo como base a docência, princípio este amplamente debatido na instância da ANFOPE e no interior das demais associações dos cursos aqui representados: Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior (ABEAS) e Associação Nacional de Professores de História (ANPUH).

A integração do bacharelado com a licenciatura não é uma questão tranqüila, pois dois cursos - Educação Física e Matemática – iniciaram as discussões indicando uma separação entre bacharelado e licenciatura. No caso do curso de Matemática, percebe-se que a preocupação da comunidade do curso é mais com o bacharelado, como afirma (EC1): “acho que as Licenciaturas deveriam ter uma estrutura nova, de preferência ligada ao Centro de Educação.(...) lá é o espaço ideal de formação de professores; aqui, a Licenciatura é apêndice do Bacharelado”. Esta separação acha-se refletida no próprio PPP do curso, no entanto no processo de aprovação prevaleceu a decisão por uma entrada unificada no curso.

O lugar da licenciatura é também uma preocupação da ANFOPE, que já vem indicando estudos no sentido de uma formação unitária que

Parte-se da compreensão de que a formação unificada/unitária dos profissionais da educação, envolvendo todas as licenciaturas, e tendo como eixos norteadores desta formação a base comum nacional, acompanhada da redefinição das Faculdades/Centros/Institutos específicos/Departamentos, em uma perspectiva interdisciplinar e articulada aos sistemas de ensino, é fator de contribuição para o desenvolvimento de uma nova qualidade da formação com reflexos na qualidade social da educação básica. (ANFOPE, 2000, p. 32).

Já no curso de Educação Física, que sempre foi um curso de Licenciatura, há uma tendência de se criar um curso de graduação separado do curso de Licenciatura. Essa posição foi encabeçada pelo Conselho Federal de Educação Física durante a década de 1990 e contemplada nas DCNs que regulamentou os cursos de graduação de Educação Física em nível superior de graduação plena. Todavia, essa é uma discussão ainda muito polêmica no interior da comunidade do curso, pois existem os que defendem uma Licenciatura ampliada:

Um grupo de professores, a grande maioria, aponta para a criação do Bacharelado e Licenciatura e um grupo menor apontava de forma um pouco ambígua para a criação de uma Licenciatura ampliada, que não teria respaldo legal junto ao MEC... Essa questão já foi superada, todos os professores apontam para a perspectiva da criação de uma Licenciatura e de um Bacharelado, mas ainda há uma certa divergência com relação à forma de entrada, que, na nossa proposta, na proposta da comissão de avaliação curricular, é que haja entradas distintas: Bacharelado e Licenciatura. Há uma proposta ainda de uma formação geral, depois da qual o aluno optaria por Licenciatura ou Bacharelado. (EC2)

No momento, não temos dados suficientes para afirmar como será a denominação do curso pois esse é um PPP ainda em discussão, enfrentando impasses quanto a seguir as orientações do MEC ou a do movimento dos educadores. Impasses esses característicos de processos democráticos de construção de PPPs.

Nós estamos pensando seriamente nesse aspecto, não é fácil de se discutir, porque, na maioria das vezes, a gente encontra resistência por parte dos professores, por parte da instituição em serem avaliados, e o próprio entendimento do que é essa avaliação mais ampla e como é que ela interfere, como é que ela está ligada diretamente a esse perfil de profissional que a gente está discutindo. (EC2)

Confirmando tal interpretação, focalizando as mudanças nas práticas acadêmicas de quem as construiu, os coordenadores sentem dificuldades e enfrentam também as formas negativas de resistência ao trabalho coletivo:

A gente teve dificuldade a partir do departamento. A incompreensão de professores, também de membros da equipe da comissão com dificuldades de relacionamento, e questões mesmo coletivas. Fazer uma proposta de coletividade, nós não tínhamos esse hábito de trabalhar com coletividade, havia um individualismo muito grande..., percepções e impressões muito individuais e, quando se tentou fazer um trabalho coletivo, a gente enfrentou uma resistência muito grande dentro dos departamentos, porque ainda prevaleciam muitas impressões individuais..., hoje nós já temos uns professores com a mente mais aberta às lições coletivas e à participação. (EC3).

Em geral, apesar de certa resistência ao trabalho coletivo no início do processo, há consenso de que a instituição conseguiu **avanços significativos na sua política institucional** cuja avaliação é sintetizada por um dos coordenadores de curso:

O projeto político pedagógico está muito quente, nós estamos agora com apenas seis meses que implantamos o projeto, mas nós já vínhamos fazendo um processo de avaliação do curso através desse levantamento de dados. Ainda não temos um resultado, vamos dizer assim, do fruto do projeto, porque em apenas seis meses, algumas disciplinas apenas foram oferecidas no novo projeto e o tempo ainda é muito pouco para que a gente possa avaliar. Mas há um programa continuado de avaliação pelos discentes que acompanham isso através de um questionário que é feito todo semestre e é discutido com os alunos e professores. (EC3a).

Os PPPs dos cursos apresentam uma característica comum quanto à sua organização estrutural: história do curso, base legal; justificativa para reformulação; objetivos; perfil profissional com suas competências, atitudes e habilidades; campo de atuação do profissional, composição curricular, com ementas dos componentes curriculares, duração e carga horária do curso.

Dos cinco cursos analisados, todos têm duração de quatro anos, mas têm carga horária diferenciada. No entanto, só o curso de Pedagogia tem carga horária de acordo com as sugestões dos encontros do PROLICEN/UFPB e orientações da ANFOPE, que é de 4 (quatro) anos e, no mínimo, de 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Os cursos de História e Matemática têm a carga horária menor do que a determinada pelos Encontros do PROLICEN. Tal constatação revela que esses cursos optaram por adotar, nas resoluções de DCNs para o curso, uma carga horária nos moldes definidos pela Resolução nº 02/2002 do CNE/MEC, o que evidencia a primazia da legislação sobre os processos democráticos de decisão coletiva, pelo menos no que diz respeito ao cumprimento de carga horária.

O longo processo de construção dos PPPs, como já salientamos, revela os impasses decorrentes das inúmeras legislações do MEC referentes à formação de professores que se apresentavam aos sujeitos envolvidos com a estruturação do projeto, resultando em largos períodos de suspensão das atividades relativas ao mesmo, bem como das especificidades dos processos políticos vivenciados pela instituição e das formas de resistência adotadas. Ao registrar esses fatos, uma das nossas participantes revela como uma gestão universitária

pode reavivar o debate com os movimentos, vir a restaurar processos suspensos e contribuir para acelerar a conclusão de PPPs:

Iniciou-se nesse momento o processo de preocupação em recomençar, reconstruir os PPPs dos cursos e, nesse processo, como durante um longo tempo, tivemos poucos projetos aprovados, porque esse processo é longo, é lento por vários motivos, por esses motivos que nós já colocamos, o motivo das mudanças dos cargos e das diretrizes curriculares. Aí eles ficam entravados e não saem, aí já depois de quatro gestões há essa pressão, sobretudo agora, por conta do processo de avaliação institucional para que saia o PPP. Agora está chegando o momento do deslanche, quase todos os cursos, temos já vários aprovados, alguns estão em processo de aprovação, já no CONSEPE, outros estão vindo para a PRG para avaliação, discussão com a comissão e outros já estão no seu próprio curso, quer dizer, todo mundo agora está mobilizado. (EC5)

Alguns dos impasses que se apresentaram e formas de resistência, no caso, esboçadas pelos alunos, são comentados a seguir:

O processo de participação é de pouca intensidade, porque os alunos que estão no momento não são os alunos que o acompanharam em vários momentos em que nós apresentávamos o PPP, como ele estava. As discussões que estavam sendo fechadas, em início e em final de semestre, a gente sempre fazia mesas redondas - tivemos várias - mas, como os alunos vão passando, o tempo e vão mudando, os mais novos não conhecem essa história, aí eles ficam surpresos quando se deparam dizendo que o PPP vai ser aprovado, porque eles realmente não vêm acompanhando; e quando o pessoal começa a correr, ver o tempo que passou, o tempo que perdeu e começa com essa preocupação para que ele seja aprovado; às vezes atropela esse processo que a gente até compreende da parte dos professores que estão naquela preocupação de concluir, de fechar, o que há um tempo já vinham acompanhando. Mas, quem não participou - como é o caso, sobretudo dos alunos novatos, que não acompanharam aquele processo, que vem desde outras gestões -, então esses alunos ficam a cobrar: Por que o PPP está assim? Por que vai ser apresentado para eles já praticamente pronto? E isso é uma das coisas, assim, mais difíceis. (EC5)

Parece haver convergência de opiniões entre os entrevistados sobre os impasses produzidos pela legislação, como expresso no caso abaixo comentado:

Acho que eu considero que o entrave maior para fechar o novo PPP do curso de Pedagogia, primeiro, foi fechar as concepções teóricas sobre a pedagogia, sobre o que é ser pedagogo. Quando nós conseguimos fechar

entre os professores, aí vem o entrave das diretrizes que não eram aprovadas e, nesse momento final, quando as diretrizes foram aprovadas, o problema está sendo a respeito dos questionamentos em relação ao processo de participação, porque nesse, finalmente, realmente, os alunos não tiveram uma participação como outros tiveram quando ele começou. (EC5).

Como propusemos nos capítulos anteriores, a análise dos dados contribui para desvelar a trama das relações que se expressa na construção da política institucional da UFPB, no período considerado, e os seus impactos na construção dos PPPs com base nos dados analisados provenientes, principalmente, dos grupos focais e entrevistas, segundo o modelo proposto (Figura II).

a) Como as práticas acadêmicas foram emergindo no debate sobre os cursos de Licenciatura da UFPB?

| <i>Grupo Institucional</i> | <i>Grupo de Curso</i> | <i>Grupo de Centro</i> |
|--|--|--|
| <p><i>(GII),[..]Em 96 eu estava trabalhando aqui na Pró-Reitoria, na CPME. A gente pôde contribuir nesse processo de formação com a avaliação institucional. Eu integrava a equipe desse programa. Foi uma coisa que marcou a universidade, que tem uma relação muito direta com o programa de formação de professores e que resultou de uma avaliação realmente discutida com a comunidade. Foi construída de forma bastante coletiva.</i></p> <p><i>Acho que as contribuições que eu possa dar são relacionadas a esse tipo de envolvimento; o programa estava relacionado ao PAIUB e, como consequência, ao Programa Estudante Convênio (PEC-RP). Essa confluência entre o PPP-projeto político-pedagógico e a Avaliação Institucional teve reflexos, tanto no PEC, como no programa de formação dos professores</i></p> <p><i>GI7- a política do MEC já era discutida nos encontros do</i></p> | <p><i>(GH1) [...] acho que essa história dos anos 80 é importante aqui para o curso perceber a mudança da política de Formação de Educadores. Naquele momento, eu acho que ela derivava do movimento dos educadores [...] foi um movimento que construiu muitas coisas [...] foi difícil aquele diálogo. De vez em quando nós tínhamos arestas imensas, mas nós conseguimos construir alguns diálogos com a Pedagogia e depois, por uma série de circunstâncias - por falta de espaço institucional, dispersão das pessoas para capacitação [...] dependia muito também das conjunturas eleitorais - esse movimento acabou se perdendo um pouco [...] Nos anos 90, quando ele começa a tocar no PROLICEN, e, sobretudo depois de 96, eu acho que ele tem uma marca de mudança dada pelo MEC, pela LDB, por uma série de mudanças aí, ou seja, pela</i></p> | <p><i>(GP2) acho que a UFPB, de 94 para cá, sobretudo tem se destacado na gestão, em um nível mais geral em relação à formação do educador, porque eu acredito que isso também tem o peso de pessoas que se envolvem na administração, que de certa forma têm experiência, têm vivência e militam nessa área, não só academicamente, na parte da pesquisa científica, mas também na parte sindical.</i></p> <p><i>(GPI) Eu acho que esse espaço político e o respeito à forma de encaminhar a questão a partir da compreensão de quem está inserido nessa discussão, foi fundamental no sentido de assegurar que esse caminho fosse trilhado. Claro, como (S) disse, isso também não significa necessariamente que essa é "a" experiência, ou a melhor das experiências, mas a forma como ela está sendo encaminhada - no fato de chamar a atenção de outras</i></p> |

| | | |
|--|---|---|
| <i>PROLICEN e também nos da ANFOPE. A gente tinha a oportunidade de ver como é que cada grupo estava trabalhando os projetos, como eles estavam se relacionando com a política que o MEC queria que fosse implantada. [...] Pude acompanhar o que acontecia na ANFOPE e em outros movimentos, de outras instituições que não eram necessariamente atrelados à política do MEC.</i> | <i>reconfiguração institucional, normativa do ensino da educação brasileira, do ponto de vista normativo.</i> | <i>universidades em relação a essa particularidade - revela que houve vontade política que permitiu que essa discussão se consolidasse e dela saísse esses resultados - que se traduzem, por exemplo, no fato da UFPB ter definido claramente qual é o horizonte da formação de professores no seu interior e não se subordinar exclusivamente aos ditames e políticas emanadas da administração central.</i> |
|--|---|---|

b) Como os sujeitos percebem ou discutem a sua vivência do processo de construção do projeto político-pedagógico dos seus cursos?

| Grupo Institucional | Grupo de Curso | Grupo de Centro |
|---|--|---|
| <i>GI4 - trabalhamos sempre com os princípios, com os eixos curriculares. A resolução 39/99 trata dos princípios da construção dos projetos político-pedagógicos. Ela agora vai mudar de número porque foi acrescida com aquela resolução que criou a base curricular das Licenciaturas. Ela foi para o CONSEPE -, ela vai sair com um outro número para não ficar com dois instrumentos legais - mas continua a mesma, acrescida com aquela parte, da Licenciatura. Ela foi uma construção muito importante daqui da UFPB, se baseia, principalmente, em fundamentar a construção desses projetos político-pedagógicos. Tem uma base, e é essa base que vem fazendo com que a gente ande, mesmo devagar [...] eu diria que devagar é para fechar o projeto, não para discutir. Esse é o princípio.</i> | <i>GH3- Essa discussão, de projeto político-Pedagógico, naquela época se chamava reformulação curricular. Eu acompanho desde quando entrei na universidade, em 79. Em 1980 tinha um grupo que começava a discutir reformulação curricular no curso de Licenciatura [...] Era pautado na crítica à reforma universitária da ditadura, ao sistema de crédito, pela discussão que se dava no interior da ANFOPE - o currículo de concepção marxista da história, organizado segundo os modos de produção - em 91, quando eu voltei para a universidade. Já na condição de docente, em 92, a gente retomou a discussão que acabou desaguando na proposta de 95 efetivada em 96, antes da LDB. Ela foi implantada, eu acho que no começo de 96.</i> | <i>GP3 - trabalho com um projeto do PROLICEN, cuja temática é política educacional, política de formação de educadores e a questão da competência, tenho acompanhado, em termos de política, e feito uma análise sobre essa política de formação de educadores, no curso (...), como membro do colegiado e como parte da comissão de avaliação de curso. É uma. Preocupação das coordenações repensar. O curso (...) reestruturou para dar conta dessa adaptação às normas, regulamentos legais e, ao mesmo tempo, dar conta de rever a estrutura do curso que, só tem duas turmas ou três que foram formadas com essa nova estrutura. Então, a comissão fez uma avaliação dessa estrutura e já vinha pensando na reestruturação, quando vem essa questão que ainda está em suspenso, de elaboração do projeto político-pedagógico.</i> |

Ao enumerar as dificuldades enfrentadas pela UFPB, um dos atores nomeia, especificamente, aquelas de tratar com as demandas contemporâneas, como é o caso dos movimentos sociais no campo⁵⁷.

é uma dificuldade da própria instituição o como lidar com essa questão nova, existe uma demanda e como é que a universidade vai lidar com isso? Acostumada a lidar com essas demandas por meio do PEC⁵⁸, por exemplo, acho que a gente conseguiu uma parceria com a PRG nos encaminhamentos burocráticos. Eu sinto que agora a PRG efetivamente encampou esse projeto político-pedagógico como algo possível, enfim, apesar da gente ainda ter mil questões para resolver, e o próprio departamento (...) ainda não ter começado a viver a história desse projeto político pedagógico. (GH5)

Observamos que os grupos se posicionam de forma diferente sobre as questões. O GI destaca os princípios construídos coletivamente, a formação da base que deu sustentação à sua normatização. O GH resgata o processo histórico em dois momentos diferentes: reformulação pós-anos 1980, que teve a oportunidade de acompanhar na condição de estudante e, nos anos 1990, como docente, e destaca o papel das associações na política de formação. Já o GP mostra a importância dos programas, a exemplo do PROLICEN, que contribuem com estudos a respeito das reformulações curriculares e dos impasses encontrados pelos atores de diferentes lugares que acompanhavam o processo de sua implantação. Os dados dos três grupos revelam características e conteúdos do instituído e do instituinte do projeto político-pedagógico, embora experimentados e relatados de acordo com a posição que ocupavam no momento. Por conseguinte, foram observados pontos críticos nas relações entre os atores e contradições várias, demonstrando avanços e recuos

⁵⁷ A professora fala da construção do PPP de História – Licenciatura, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculado aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, Brasil. Esse curso foi criado como um PEC especial para esses educadores. Esse PPP foi aprovado em 2004 (Resolução UFPB/CONSEPE/Nº 17/2004)

⁵⁸ O PEC – Programa Estudante-Convênio - Rede Pública é um dos instrumentos que marcam a solução encontrada pela UFPB para minimizar o problema da inclusão social dos professores leigos no estado da Paraíba, ao mesmo tempo contribuindo para a formação dos profissionais da educação; trata-se de uma iniciativa e de um programa singular, considerando a conjuntura e os persistentes níveis de desigualdades do país. A UFPB responde aos desafios da LDB que exigia o diploma e titulação, dando oportunidade aos professores da rede pública de virem a ser incluídos na sua estrutura acadêmica, respondendo com qualidade, inspirada no movimento dos educadores, às ameaças de formação aligeirada estimulada pelas deliberações do MEC e movida, em muitos casos, por empresários pouco afeitos aos valores de uma educação comprometida com um projeto democrático de sociedade.

na condução das propostas. As respostas aos questionamentos feitos são apresentadas a seguir:

c) Como se dão as inter-relações entre os sujeitos, que contradições observam entre o que propõem a política de formação de professores, a legislação oficial e a política institucional na construção de projetos político-pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura da UFPB, segundo as experiências de cada curso?

| Grupo Institucional | Grupo de Curso | Grupo de Centro |
|--|---|--|
| <p><i>GI2 - a gente teve que retroceder, a gente teve que ficar nesse vai e vem, em função do próprio contexto nacional, dos avanços que ora têm as diretrizes para os cursos de Licenciatura, ora há recuos: Qual o curso que avança mais nessa linha, qual o curso que não avança, a questão do projeto de pedagogia. A gente tem percebido esses recuos, esses avanços, em decorrência do que se vê nacionalmente em discussão. Seja pelos fóruns específicos, seja pela própria indefinição do Conselho Nacional. Isso é um reflexo, ... Penso que os bacharelados avançaram mais até, talvez, por conta dessa autonomia que eles tiveram.</i></p> | <p><i>GH6 - hoje a gente não pode pensar em uma reformulação de currículo, ou, um outro PPP que deixe de levar em conta os avanços que a reformulação de 96 estabeleceu. E então, por exemplo, no eixo teórico-metodológico que foi ampliado, uma perspectiva que foi avançando na discussão do ensino de História que também tem incorporado nesse eixo teórico, como elemento dessa reformulação, é a ampliação da carga horária da área pedagógica, que tem sido, para a gente, inclusive, vista como um problema a resolver. Temos um consenso de que a gente acha muito complicado o curso de Licenciatura em cinco anos para formar um professor - tempo mínimo que está sendo apontado diante da nova carga horária das disciplinas pedagógicas. Como é que a gente vai adequar o currículo a uma demanda de mais horas, para que essas horas não sejam simplesmente, pró-forma.? Hoje, eu acho que a gente lida com a necessidade de reformular esse projeto, tendo em vista uma legislação nova. A coisa está sendo imposta por uma legislação nova ... que amplia horas. Tenho medo dessas coisas que são feitas a partir dessas imposições de lá de cima, pensadas e definidas a partir de critérios tecnocráticos, não tivemos alternativas</i></p> | <p><i>GP2 - tivemos oito encontros do PROLICEN, três Oficinas de Currículos, alguns encontros também para organização do PPP, então, tudo isso. Eu acho que o PROLICEN desencadeou a consolidação da política de formação de educador em uma perspectiva mais na base das leituras advindas dos movimentos dos educadores e não do que vinha do MEC [...] ela construiu a Resolução 39/99 dos Projetos Político-Pedagógicos de todos os cursos, não só os das Licenciaturas. Mas, como havia também uma cobrança que, ao mesmo tempo, a gente trabalha o que vem de cima para baixo - que seria a posição do MEC, quer dizer, a política do MEC - e a nossa política interna, nós aproveitamos a cobrança: a exigência em nível nacional de que todos os cursos de graduação teriam que fazer o seu Projeto Político-Pedagógico.</i></p> |

Os achados empíricos nos deram a oportunidade de mapear esse campo mais ampliado dos processos estudados e de rever as categorias definidas inicialmente para estudo. Segundo indicam os capítulos anteriores, iniciamos a pesquisa buscando analisar duas categorias teóricas *a priori* definidas: **política de formação do educador e projetos político-pedagógicos**. Entretanto, com base nas informações coletadas, como se tornaram evidentes a partir da análise dos documentos e das falas, foram aparecendo outras categorias empíricas que se instauraram, *a posteriori*, como reflexo das experiências vividas pelos atores, tais como: os impasses, as resistências e as singularidades, indicando a maneira como a instituição estudada e os sujeitos que a constituem lidaram com a problemática.

As categorias **impasses, resistência, singularidades** foram emergindo durante a realização da pesquisa. Nos grupos de discussão e nas entrevistas apareciam, com considerável frequência, expressões e relatos sobre impasses que se insinuavam no dia-a-dia da vida acadêmica, como a inibir as ações dos sujeitos, em benefício dos seus projetos mais especiais; também, as formas de resistência desenvolvidas pelos sujeitos foram salientadas, contribuindo para precisar as especificidades no enfrentamento desses impasses. As singularidades da política institucional da UFPB enquanto formas de lidar com as barreiras que se interpõem no processo de construção do seu projeto institucional revelam o caráter assertivo de sua participação no campo de forças do qual participa.

Outras categorias, tais como **interdisciplinaridade, unidade teoria-prática e integração ensino-pesquisa-extensão, perfil profissional** sobressaíram nas explanações sobre os PPPs, inspiradas no que propõem os Encontros de Licenciatura e Movimentos dos Educadores - conforme registradas nos documentos da ANFOPE que tratam da BCN e nas resoluções, relatórios e gravações audio-visuais - que, ao tratarem da política de formação dos educadores, destacam caminhos a seguir. Fica evidenciado em um dos vídeos dos Encontros com a PRG o mal-estar de coordenadores ao se referirem às dificuldades para traduzir nas suas práticas as questões referentes à interdisciplinaridade, revelando impasses conceituais no tratamento das questões emergentes e decorrentes da mudança e transformação almejadas.

4.3 Impasses

A construção de uma política institucional requer dos sujeitos participantes uma tomada de posição que, muitas vezes, não pode responder de imediato a esse chamado porque o que se lhes pede está fora do campo das suas próprias decisões e possibilidades individuais. Nessa perspectiva é que pudemos entender como se deram os impasses que aparentemente pareciam sem solução favorável. Mostramos no decorrer do trabalho que a instituição teve de se posicionar constantemente para seguir as exigências orientadas pelo MEC ou as do movimento dos educadores.

A pesquisa mostrou que a instituição se encontra em um campo de forças, tendo que se posicionar constantemente. Frequentemente, os atores reconhecem as exigências e interferências do MEC por um lado e, por outro, as interferências indiretas das entidades representativas dos profissionais em cada área. Consideram que é difícil se posicionar sem ouvir suas entidades representativas e que também não podem deixar de seguir as exigências do CNE. Esses impasses apareceram frequentemente na construção dos PPPs. Outros impasses emergem em momentos de mudança governamental, como se deu na transição do Governo Itamar Franco para o primeiro de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Naquela ocasião, o MEC extinguiu o PAIUB através do corte de recursos; o PROLICEN também sofreu com essa mudança, embora a UFPB tenha decidido mantê-lo com recursos próprios. A universidade teve que se posicionar quanto às mudanças impostas de cima para baixo, muito embora, considerando dois períodos de gestão e as decisões dos dois reitores, esse posicionamento diferisse em conteúdo: o Reitor Neroaldo Pontes de Azevedo priorizou o Programa de Avaliação Institucional e o PROLICEN enquanto o reitorado Jader Nunes manteve o PROLICEN e condicionou a avaliação a ações que denominou Planejamento Estratégico Participativo, que se enquadra naquilo que Fonseca(2003, p. 303) diz que se “apóia na racionalização e na eficiência administrativa”. A manutenção do PROLICEN revela a força do movimento dos professores e a institucionalização das suas práticas:

Quando a instituição assumiu o Programa de Avaliação Institucional, em nível de MEC, mesmo antes de ser aprovado, o programa avançou muito e nós tivemos resultados positivos, mudança no vestibular, criação do PEC..., na hora que o programa acabou no MEC, a instituição não assumiu [essa avaliação]... enquanto que o PROLICEN continuou e se tornou um diferencial para as outras (universidades). (G11)

Essa constatação pode ser entendida como uma **mudança de concepção da própria administração** que iniciava uma nova gestão. No entanto, isso não se confirmou com o PROLICEN, pois já havia uma massa crítica na universidade que defendia a continuação do PROLICEN/UFPB e procurava resolver os impasses, considerando um coletivo que se posicionava constantemente nos espaços dos encontros de Licenciatura.

Um dos nossos entrevistados registra com clareza esse processo:

Acompanhei essa discussão e tenho visto, principalmente aqui no (Centro), as dificuldades que algumas Licenciaturas têm enfrentado para fazer esse projeto político-pedagógico, confundido pelos cursos de Licenciatura como reforma curricular, e aí foi preciso.... exercitar nos debates, nas discussões. Fazer o projeto pedagógico é muito mais do que uma simples adequação de disciplinas ao fluxograma, de ofertas, etc. O projeto político-pedagógico pensa fundamentalmente na formação mais ampla de um profissional em educação. Então, não é simplesmente ajustar o quadro das disciplinas às novas exigências da formação do profissional de educação.(EC4).

Considerando a importância do processo vivenciado:

Tem sido uma experiência interessante porque tem colocado os professores em uma situação [de evidência], tem provocado os professores a refletirem sobre o perfil do profissional que nós estamos formando - e isso é fundamental porque chama o professor à responsabilidade de pensar o que ele está fazendo na universidade, que tipo de compromisso ele tem com a formação desse profissional e quais são as coincidências e a relevância social da formação do profissional.(EC4).

Essa preocupação com a formação do profissional da educação propõe à instituição o desafio de organizar o currículo em uma outra ótica, diferente da visão disciplinar. Ela requer uma nova organização por objeto de estudo, a interdisciplinaridade e a condução do processo de construção dos PPPs segundo um perfil de profissional condizente com as transformações do mundo do trabalho e comprometido com um projeto de sociedade. A questão seguinte organiza o conteúdo de algumas respostas obtidas nas entrevistas com os coordenadores de curso e grupos focais em torno dessas transformações e dos seus desdobramentos:

d) Inter-relações para a compreensão das associações entre ensino, pesquisa e extensão, unidade teoria e prática e o trabalho coletivo interdisciplinar na UFPB.

| <i>Grupo Institucional</i> | <i>Grupo de Curso</i> | <i>Grupo de Centro</i> |
|--|---|--|
| <i>(GI6) - A PRG vem brigando por bolsa do PROLICEN. Por que a gente não conseguiu mecanismos de atender, por exemplo, projetos de monitoria, ou projetos de extensão, ou projetos de iniciação científica objetivamente associados a um programa de qualificação da UFPB? Tem de ter, claro, um projeto amplo das Licenciaturas, da universidade, conduzido de uma maneira que, sem precisar utilizar recursos adicionais, pudesse melhor ser implementado.</i> | <i>(GH2) - Por essa resolução a gente está percebendo que vai ter um eixo comum para todas as Licenciaturas. Esse eixo comum vai formar um profissional professor. Acho que é um momento muito importante, até mesmo porque vai ter um momento em que a gente vai se preocupar com aquele aluno que vem do 2º grau, do Ensino Médio, aquele aluno que vai futuramente ser professor para esse ensino médio.</i> | <i>(GP2) - A construção do PPP a partir de uma nova concepção -, seria a concepção das interdisciplinaridades, da relação teoria/prática - e, a partir daí, o processo não foi fácil, porque foi trabalhado em toda a UFPB a partir de eventos como seminários, vários eventos que foram organizados e, a partir daí, as comissões começaram a compreender o que seria a construção do PPP. Esse processo não foi fácil e foi lento.</i> |

As falas refletem as constantes preocupações dos professores em assumir uma nova concepção de PPP que incorpore os projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com um projeto de universidade e, ressaltam também a importância de se ter um eixo comum para todas as Licenciaturas tendo como base a docência. A concepção de docência é reafirmada em cada encontro **da ANFOPE como trabalho pedagógico e como base da identidade profissional** de cada educador, sendo definidos de acordo com (GH6):

a docência é a formação do bacharel por dentro das licenciaturas; é essa concepção que o professor tem que incorporar às qualidades de um pesquisador: tem que ser capaz de refletir, produzir e não só repassar conhecimento.(GH6).

Tal associação de ensino com pesquisa, embora largamente reconhecida pelo movimento dos educadores e teóricos comprometidos com um projeto de sociedade, não tem sido priorizada pelas regulamentações do MEC.

A construção da temática, a delimitação do campo, a organização dos dados e o trabalho analítico da pesquisa nos ofereceram evidências significativas das forças que se confrontam no cotidiano das IES. Reconhecemos que essas forças são aquelas que se movem em direção a: a) normatização da atividade acadêmica; b) organização e

participação da sociedade civil através de movimentos sociais; e, c) projeto próprio institucional. Ao prosseguir no seu trabalho de elaboração de uma política institucional adequada aos seus objetivos, a UFPB, como analisamos através do que expressam os participantes, procura situar-se entre duas forças principais: uma, a das leis e orientações do MEC no sentido de uniformizar a formação do educador no país; e outra, a dos movimentos sociais que buscam o aprimoramento da democratização e o ensino público de qualidade, aqui expressos pela ANFOPE.

Para avançar na construção de sua política institucional, a UFPB encontra-se em um caminho sinuoso, determinado por flexões geradas ora por uma, ora pela outra dessas duas forças, conforme as possibilidades e os obstáculos que se apresentam, procurando atender ao que define a sua política institucional; sendo assim, desenvolve estratégias de resistência aos impasses que se apresentam no seu dia-a-dia. Mais explicitamente, a instituição, por vezes, apóia-se no MEC, por vezes, na ANFOPE, na tentativa de manter a sua força crítica e de se legitimar, como também compõe com essas instâncias, optando pelo que melhor se afina com os seus interesses institucionais.

Conforme argumentam os nossos participantes, tanto nas entrevistas como na discussão nos grupos focais, a Universidade tem procurado instituir uma marca institucional não-atrelada ao que propõem as políticas do MEC que, como já comentamos, seguiria uma orientação mais em consonância com o mercado. Reconhecem os professores que a UFPB tem agido como uma instituição que tem um projeto de qualidade para formação do educador, e, nisto, se aproxima dos objetivos da ANFOPE, para além do que propõem as orientações do Banco Mundial. Em consequência, a implementação das propostas de construção dos PPPs tem sido mais lenta do que o almejado; sendo assim, dadas as necessidades de obter o reconhecimento do MEC e da sociedade, há quem considere que a política de formação de professores dessa universidade tem sido, por esse motivo, também descontínua.

A construção dos projetos político-pedagógicos constitui um desafio para a instituição como um todo e, particularmente, para a sua comunidade acadêmica, desafio esse reconhecido na argumentação de vários dos participantes dos grupos focais de curso, segundo os quais é preciso criar formas de resistência para *“discordar também dos pacotes de cima para baixo, [...] eu acho que essa vai ser a grande questão da universidade, acho*

que agora... é como institucionalizar - estar criando um novo crítico também”, como sintetiza GH1.

A fala acima nos remete, por um lado, a uma longa história de imposição por parte do MEC, de pacotes pedagógicos prontos e acabados que foram comuns na década de 1970, por outro, mostra a nova forma como eles devem, ou vieram a ser recebidos pelas IES na última década do século passado. As determinações do MEC, que eram em geral consideradas incontestáveis, constituíam, tendemos a afirmar, impasses que se manifestaram no cotidiano dos cursos, figurando como barreiras para a dinamização do currículo e dos projetos político- pedagógicos. Esses impasses eram, como avaliam os nossos participantes, em alguns momentos paralisantes, pelo medo de mudanças, de se afastar dos limites burocráticos oficiais e de introduzir práticas mais criativas em consonância com os desejos expressos nos espaços de produção coletiva, como sejam dos encontros, oficinas e encontros nacionais da ANFOPE.

Eu acho que essa questão da resistência tem vários ângulos. Um é o medo do novo, e esse medo do novo tem duas naturezas dentro da universidade: um é de natureza burocrática. A burocracia normalmente é paquiderme, tirando essa legislação do MEC aí, que fizeram dentro de gabinete. (...) 700 pessoas na multidão de 180 milhões de brasileiros - está lá escrito nos PCNs, não sou eu que estou inventando. Um dia fizeram a consulta das DCNs sobre afro-descendentes, mandaram 1000 questionários, responderam 250; com base nisso a fizeram. Quer dizer, é um negócio extremamente complicado. É bem complicadinha a resolução. Então, eu acho que essa é uma coisa da questão burocrática, tenho medo, às vezes de mudar, de não ter instrumentos, porque diante dessa situação nova eu acho que você tem que ter instrumentos novos também. Bom, tem o medo pedagógico que, para mim, é um pouco aquela de que mudar dá trabalho e há uma resistência daqueles, que não estão querendo dar conta desse universo novo, da mudança paradigmática... Eu acho que tem esse medo. (GH1)

Claro está que esses impasses, em geral creditados às barreiras impostas pelo MEC, devem merecer exame mais preciso, porque os sujeitos do campo educacional movem-se também segundo suas próprias experiências, de modo reflexivo; tanto no presente como no passado, está visível a questão do poder de uma classe ou grupo que domina a burocracia e, por extensão, valida as suas práticas. Assim é que, ao se referirem às práticas atuais da UFPB, há um certo desconforto dos participantes do grupo de centro com o recuo que

observam, quando comparam o que acontecia no início dos anos 1990 com o que se dava em 2004, como bem sintetiza nosso participante, quanto à política adotada pela UFPB:

[...] eu acho que naquele primeiro momento, nos anos 90, a gente percebia mais autonomia da universidade em ditar as suas diretrizes, eu acho que a discussão foi mais intensa. Eu acho que nós estamos vivendo agora - é verdade que eu tive aí um intervalo de 4 anos que eu estive fora, com o doutorado, mas a sensação que eu tive depois ao retornar é que a universidade se tornou muito mais burocrática, cartorial e atendendo prioritariamente ao que vem sendo determinado pelo MEC. Quer dizer, essa é a minha sensação, de que a universidade tem tido muito pouca autonomia. Eu não sei se é uma característica da gestão que está findando agora, de apenas executar, pouco discutir o que vem do MEC, então, eu acho que, com relação à política adotada pela UFPB recentemente, eu acho que ela é mais de acatar as diretrizes que vêm do MEC, que vêm das instâncias superiores. (GH 9)

O entendimento dos participantes é de que a universidade tem que formar uma nova consciência crítica que vá além de uma simples censura às imposições do legal, que ela seja propositiva e que suas ações venham a ser institucionalizadas. Os professores reconhecem nas suas falas alguns momentos significativos dessa resistência criativa na instituição, aqui representada por seus atores. Vejamos um exemplo disso, de como a UFPB resolveu uma questão da carga horária no estágio e na prática de ensino:

Esses cursos estavam pressionados para atender à sua especificidade, que era a carga horária, atender àquela decisão do CNE, que seria com relação ao estágio, prática curricular, que era de oitocentas horas. Aí o resultado disso é que os cursos ficaram tendo que ter oitocentas horas na prática e estágio, tendo pensado como era que ia implementar a nossa carga horária de formação pedagógica, e ficava aquele impasse sem a gente fechar, mas depois nós chegamos a uma conclusão e apresentamos uma proposta, que saiu essa minuta... tínhamos uma comissão institucional, da qual eu fiz parte quando era comissão institucional, e depois ela veio para ser discutida no Centro de Educação, onde ela se consolidou e onde se fechou e de onde saiu realmente a minuta, apesar de ter sido levada para ser discutida nos outros Centros. Mas daqui a gente conseguiu montar essa minuta de resolução, que hoje é uma resolução, a 04/2004, na qual a gente conseguiu resolver o impasse de carga horária. Porque a gente queria que os cursos de Licenciatura tivessem uma unidade e tivessem uma formação, digamos assim, uma formação de qualidade, porque a gente tinha apenas disciplina didática, estrutura ... a prática... psicologia; são essas as disciplinas com que se trabalhava para os cursos de Licenciatura. (GP2).

O participante faz referência ao trabalho de uma comissão institucional, bem como ao posterior debate no Centro de Educação com os demais Centros de Ensino, para solucionar os impasses provocados pela chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002). Essas Resoluções, como comentadas nos capítulos anteriores, fazem parte das regulamentações do MEC para a formação de professores da Educação Básica. A decisão da UFPB de reunir os diversos cursos de licenciatura para tomar uma posição institucional reforça a singularidade com que esta instituição vem conduzindo sua política de formação. Contudo, sabemos, pelo que foi evidenciado na nossa pesquisa, que essa foi uma decisão difícil para as instituições que estavam em processo de elaboração ou mesmo de conclusão dos seus PPPs. Corria-se o risco de que cada curso de licenciatura fizesse o seu PPP isoladamente, e, dessa forma, quebrasse a integração do Centro de Educação com os cursos de licenciaturas específicas. Além disso, se perderia ou desconsideraria a luta histórica da construção de uma base comum para as licenciaturas. O resultado dessa construção coletiva culminou numa decisão conjunta dos cursos de licenciatura em regulamentar a Base Curricular para Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura, conforme estabelecida na Resolução CONSEPE nº04/2004. (ANEXO F).

Essa forma de responder às determinações das políticas oficiais nem sempre é debatida nas instituições, no entanto torna-se evidente o papel que a ANFOPE vem desempenhando em relação a esse aspecto, por meio do desenvolvimento de mecanismos que visam a estimular debates e ações, a fim de se contrapor às políticas oficiais vigentes:

centrado esforços na construção de uma política global de formação dos profissionais da educação que aponte as alternativas institucionais e curriculares para a melhoria da qualificação e profissionalização dos educadores. Historicamente, desde o seu VI Encontro Nacional de 1992, o movimento vem construindo e defendendo a concepção de formação unificada/unitária do educador, através da qual pretende-se criar as condições para que os conteúdos formativos tenham por eixos norteadores os princípios da base comum nacional, com ampla e coletiva participação dos segmentos que compõem as instituições formadoras, de modo a superar as estruturas curriculares que dicotomizam ou hierarquizam os cursos de bacharelado e licenciatura. A discussão durante esses anos, sobre esta complexa e polêmica concepção de formação, expressa a atenção especial da ANFOPE em relação às especificidades das instituições formadoras e às diversidades de experiências inovadoras em curso no país. Diferente do quadro de imposições das propostas oficiais, esta posição reflete o cuidado de nosso movimento no trato de questões que, em certos aspectos, possam afrontar a autonomia acadêmica-administrativa das IES, em especial, das Universidades. (ANFOPE 2002, p.20)

Os espaços de discussão da política nacional de formação dos educadores, no caso aqui estudado, tornaram-se também centros de contestação das políticas de Estado nos vários fóruns e associações. Entre estes, figuram a ANFOPE, o FORGRAD, o FORUMDIR, os quais, com as especificidades de sua atuação, produziram documentos que refletiam sobre as interferências das Políticas de Estado, sobre o modelo de modernização do país, das políticas educacionais, a partir dos debates e socialização de experiências. Ao definir suas demandas para o novo período de governo, na carta de Niterói, representantes do movimento dos educadores expressam sua reação às possíveis políticas para a educação.

A expectativa do campo educacional em relação ao governo eleito é que seja instaurado um novo padrão de gestão, que tenha como cerne os compromissos com uma educação pública de qualidade social discutida e construída em processos participativos e democráticos, com interlocutores legitimamente qualificados, incorporando as referidas experiências que permitiram acumular conhecimentos e possibilidades de toda ordem. Nessa ótica, aguarda-se o re-direcionamento das políticas governamentais no sentido de respeitar as propostas de formação dos profissionais da educação que vêm sendo vivenciadas nas universidades e no movimento organizado dos educadores, nas últimas décadas.⁵⁹ (2002).

Na mesma direção propunha o documento do FORGRAD, atentando para o tipo de profissional a ser formado: “O que se propõe é uma alteração substancial na formação dos professores, que supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural” (FORGRAD, 1999).

A ANFOPE, que luta pelo projeto sociohistórico construído a partir das demandas sociais, é destaque nos enfrentamentos da política de formação de professores desencadeados pelo chamado projeto neoliberal. Ela tornou-se representativa porque acompanhou e participou dos debates com os outros fóruns já mencionados, e interveio contribuindo com idéias e propostas para as mudanças esperadas. Nos seus documentos, elaborados a partir das deliberações dos Encontros Nacionais, tem defendido princípios norteadores da formação, posicionando-se a favor de um conteúdo de formulação de “base comum nacional” como um instrumento de luta e resistência contra a degradação do

⁵⁹ Extrato do pronunciamento conjunto das Entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em defesa da Formação do Professor ao Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, carta de Niterói, 2002

magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação”(ANFOPE, 1990).

Essa entidade fez o registro de algumas instituições que produziram alternativas às formas atuais dos cursos de formação, fundamentadas nos princípios da base comum nacional construídos pelo movimento dos educadores, ressaltando a organização dos Fóruns de Licenciatura de algumas instituições, entre esses o da UFPB.

As características das mudanças institucionais ocorridas entre os anos 1980 e os anos 1990 são bem registradas pelo nosso participante:

dos anos 80, que é a problemática que eu chamo de cultura de projetos, eu entendo que houve uma ação conjunta, uma ação coletiva para se efetuar ou interferir de maneira racional na educação. Essa intervenção racional significa dizer ter os controles dos instrumentos e dos procedimentos da educação. Isso tem como um fim objetivo ... o controle do produto final do processo educacional. Essa cultura de projetos criou, inicialmente, uma relação bastante formal entre currículo e perfil do formando. Eu falo então desse projeto não apenas como formação de professores, mas de todos os cursos, os cursos universitários, de todos eles, e nas escolas, de um modo geral. Então, é uma relação bastante formal, no meu entendimento e, com o passar do tempo, no início dos anos 90, essa relação formal acabou incorporando ingredientes mais complexos e é daí que eu acho que vem esse acréscimo à denominação de projeto pedagógico, do político, do aspecto político e por isso a gente chamou de Projeto Político-Pedagógico. Por quê? Porque houve basicamente uma noção de sociedade, uma noção de educação e uma noção de indivíduo, cidadão. Então, todas as interferências que a gente possa fazer no processo educacional envolvem necessariamente uma filosofia da educação e uma compreensão de sociedade. (GH8)

Continuando com os seus argumentos, explica a forma como se expressou o compromisso social e a ousadia da UFPB ao lidar com uma conjuntura adversa:

O primeiro é esse momento que vem dos anos 80, que eu chamaria de “cultura de projetos pedagógicos”, que é um momento em que a Pedagogia se volta para superar uma noção simples de currículo e aí incorpora a noção, a idéia de projeto pedagógico como instrumento de formação e de avaliação do rendimento escolar. O segundo, e aí diz respeito mais a nós mesmos, que é um debate sobre projeto pedagógico dentro da UFPB e vem do início dos anos 90, já retomando, de certa maneira, esse debate do final dos 80. Isso culminou com a LDB, em 96, então, temos esse segundo momento. O terceiro foi o enfrentamento que o governo Fernando Henrique Cardoso fez com as universidades públicas e, de certa maneira, impôs uma política educacional... que tinha como um

objetivo mais explícito essa readequação das universidades, e da educação de um modo geral, a princípios mais ou menos claros que vinham na relação entre investimento público e privado, na relação governo e organismos internacionais de financiamento da educação.(GH8).

Continuando:

O segundo é o momento do debate na universidade,...eu acho que a Universidade Federal da Paraíba tomou uma iniciativa bastante, digamos... não exatamente ousada, mas tomou a dianteira de um debate que me parece bastante necessário e foi, inclusive, com uma forma bastante organizada, no meu entendimento - que é discutir a necessidade e a importância de projetos pedagógicos para a formação de seus alunos. Eu acho que isso é uma demonstração de responsabilidade como se está fazendo. Eu acho que se fazia isso anteriormente, mas, de uma maneira muito aleatória, muito carregada de tradição, digamos, bacharelesca, academicista da formação dos alunos universitários. Eu acho que esse debate..... toma para si a responsabilidade de definir exatamente o que é que se espera das pessoas que passam por aqui na universidade. E, por último,... esse enfrentamento com o Governo Federal. Eu acho que nós, de certa maneira, fomos tomados de surpresa. Nós, a UFPB, fomos tomados de surpresa pela inflexibilidade do governo em impor determinadas regras e ficamos atônitos pelo fato de que essas regras não espelhavam uma política educacional. Quase sempre eram regras sem sentido de continuidade ou de lógica entre elas, que referenciavam uma política específica, mas as regras eram feitas como se fossem respostas a determinadas conjunturas, a determinadas circunstâncias que o governo deveria enfrentar. (GH8))

4.4. Formas de resistência

Ao desafiar os empecilhos burocráticos, as várias instituições participantes no campo de forças das políticas educacionais passam a se mover em busca dos seus objetivos. No caso da universidade, desenvolvem-se estratégias, aqui denominadas de formas de resistência. Segundo as evidências aqui reunidas, distinguem-se dois tipos principais de resistência:

- a) uma, que é definida pelo **medo da inovação** no sentido burocrático ou no sentido pedagógico; a resistência se apresenta pelo silêncio ou pela subordinação;
- b) o outro tipo de resistência se apresenta de modo **mais propositivo**, proativo no sentido de construir um projeto segundo as expectativas de emancipação da sociedade.

De um modo ou de outro, essas duas faces da resistência apresentam respostas a situações de dominação impostas por um dos outros componentes do campo de forças.

Giroux (1986) considera a resistência como tendo uma face dupla, no sentido de que aos indivíduos se apresentam “escolhas” para se constituírem em “sujeitos da dominação” ou “sujeitos da história”, com conotações **negativas** ou **positivas**. Já Apple (1989, p.39) analisa a resistência como profundamente **contraditória** e investiga como os elementos dessas contradições estimulam a criatividade através de novas formas de comportamento que, reelaboradas, redefinem ou contradizem as regras impostas no ambiente da escola ou do trabalho.

Assim, nem todo comportamento de oposição se constitui como resistência; a resistência é um comportamento que ultrapassa os limites da crítica à realidade, ela se constrói de forma criativa como crítica à dominação e possibilita elaborações teóricas que contribuem para a luta pela emancipação nos sentidos individual e social.

De acordo com um dos participantes:

Se todos estão envolvidos num único processo que é um processo de educação, um processo de formação, etc, todos são responsáveis e todos são elaboradores de contribuições importantes. Então nós tivemos, em determinado momento, resistência, eu percebi isso, quer dizer, percebi a partir da minha interpretação pessoal, eu posso estar equivocado na minha dedução, mas eu percebi uma certa resistência dos próprios colegas, de alguns colegas de universidade com relação a essa participação, que não entendiam, que não é uma questão de estratégia política, o envolvimento de funcionários e alunos, é uma questão de estratégia acadêmica.

Consideramos que a política de formação do educador está no âmbito das políticas sociais e que é reflexo do projeto de sociedade que se quer construir. Disso decorrem os embates e as formas de resistência encontradas pelos que participam de projetos distintos.

Para entender o processo e as formas de resistência na construção de uma política de formação dos profissionais de educação, é necessário que não percamos de vista a totalidade da sociedade e os possíveis movimentos de resistência diante de projetos distintos.

Os profissionais da educação trazem, em geral, nas suas trajetórias, o viés de anos de formação tecnicista, inculcido, principalmente a partir das Leis 5.540/68 e 5.692/71; este constitui um dos **impasses a ser enfrentado**. O reconhecimento desses impasses passa a

constituir o mote para que uma parcela desses profissionais reaja, organize-se, através de partidos políticos, sindicatos, associações e/ou outros movimentos sociais, que examinam as contradições das formas de dominação e as resistências apresentadas pela sociedade, pela escola, que, como bem argumenta Sordi (1995, p.11), "é ao mesmo tempo uma instituição aberta, embora sendo um verdadeiro palco de contradições". Contradições essas que se configuram nas instituições e que vêm à tona pelo exame crítico de posições e movimentos de oposição. Entretanto, não podemos dizer que todo comportamento de oposição se caracterize como de resistência, pois a resistência vai muito mais além de um exame descritivo da realidade; ela propõe crítica à dominação e, a partir de um trabalho, neste caso, coletivo, oferece elementos estratégicos para a luta por emancipação social.

A resistência pela resistência é uma acomodação que pode, circunstancialmente, levar trabalhadores a pararem suas atividades e ficarem em casa, pensando que estão contribuindo para a transformação da sociedade. Porém, a luta pela organização da resistência não é apenas um comportamento de oposição, é um processo de criação, como bem propõe Apple (1989). Nessa direção, as formas de resistência desenvolvidas na UFPB, apresentam, em geral, uma face mais propositiva, culminando com um gesto de criação.

4.5 Singularidades

Outro achado da pesquisa, a **singularidade**, como categoria que se insinua através das práticas e da reflexão sobre elas, expressa nossa compreensão das respostas dos sujeitos sobre a maneira criativa, o compromisso social e as formas de resistência que emergiram em um período de tempo em que a instituição - ela própria representada pelos participantes dos espaços coletivos - imprimiu uma marca reconhecida pelas associações (FORGRAD, FORUMDIR e ANFOPE), que é a de conduzir um processo de construção das políticas de formação e de elaboração dos PPPs dos cursos de graduação com feição condizente com o projeto de sociedade, que alimenta as ações dos seus sujeitos mais combativos e comprometidos; nesse sentido, os participantes comparam não apenas a instituição com outras do mesmo gênero mas, principalmente, com ela mesma, registrando os avanços e recuos, como expressos nas formas de resistência que caracterizam as suas práticas. Essas

singularidades se expressam na política da UFPB e foram captadas através da observação, dos documentos analisados, das contribuições dos grupos focais e das entrevistas:

Bem, eu acho que, de maneira geral, serviu até de exemplo para outras universidades. Algumas propostas da gestão, desde o início dos anos noventa, mesmo até agora, têm sido bastante interessantes e proveitosas, só que eu acho que ainda de uma forma muito lenta; as discussões estão se arrastando durante muito tempo. E uma das propostas nossas para a UFPB é de que, até o ano de 2005, todos os projetos político-pedagógicos, não só da área de Licenciatura, mas que todos estejam aprovados pela UFPB. Inúmeros programas, alguns programas que foram instituídos na gestão do professor N.... e do professor S.R., de encontros nacionais, seminários que foram realizados aqui e foram muito proveitosos para a construção dos nossos projetos político-pedagógicos na área de Licenciatura dos professores de educação.(ED)

Como expressam as falas, o processo de discussão, apesar de muito lento, tem sido de grande importância para a construção dos PPPs; registram-se aí o trabalho coletivo e uma construção coletiva de formação:

seria extremamente importante se a universidade conseguisse manter essa vontade de, cada vez mais, envolver professores nesse processo, que não só o professor ganha junto ao seu curso, não só o programa das Licenciaturas, mas... a universidade toda. Eu acho que a gente conseguiu,... com o grupo que está à frente da Pró-Reitoria nesse momento, eu digo a gente,... nós todos, Eu acho que a gente conseguiu criar um bom espaço na universidade para... especialmente, para professores, mas não só os professores se envolveram com essa questão dos projetos político-pedagógicos e a gente sabe que os cursos que efetivamente se envolveram com esse tipo de coisa são hoje cursos que têm uma perspectiva muito mais diferenciada. E, como consequência, os resultados, também do ponto de vista da maior motivação, da qualificação do profissional nessa área, etc., são muito mais interessantes também do que se (...) não passassem por um processo como esse. Então, eu acredito que todo o esforço que continua sendo empreendido me parece ser, nessa área, uma questão estratégica na universidade de se manter esses cursos. (GI6)

Considerando que o PPP é construído coletivamente e que é mais do que um currículo mínimo, do que uma grade curricular e diretrizes curriculares, ele não pode depender de uma determinação legal apenas, e muito menos de uma concepção definida como no modelo das competências. A respeito dessa discussão, destaca-se a importância da BCN para a construção dos PPPs, bem como os perigos de usos indiscriminados dos termos

BNC e BCN⁶⁰ nos pareceres e resoluções do CNE referentes à formação do professor, como bem argumenta um dos sujeitos da pesquisa:

Em relação a isso aí, pelo que eu venho acompanhando nas discussões da ANFOPE, o problema que de repente, como vem sendo colocado (...) tem coisas que quando a gente olha, tem coisas até que a gente acha que são viáveis e são possíveis de fazer. Agora, se a gente vai para os fundamentos, no todo, da concepção que está por trás das resoluções, dos pareceres do CNE, é que por trás tem uma concepção de competência que não é bem o que gente define na Base Comum Nacional, não é? Então, é isso - a forma como eles escrevem - que vi quando a gente não está acompanhando diretamente, profundamente, as discussões de cima da Base Comum Nacional para formação de educador; a gente pode ter a impressão que aquelas competências são as competências que a gente defende, porque na forma como ... aparecem, até parece que é o que a gente defende, mas quando a gente parte para o todo, aí a gente vê os furos e vê a concepção maior que o pano de fundo da proposta que vem do MEC. (GPI)

Essas singularidades estão reconhecidas. Segundo a concepção da ANFOPE, a BCN é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador.(ANFOPE, 2000, p. 9)

Na organização da sua proposta pedagógica, a UFPB responde à necessidade de ser reconhecida pelos ditames legais.

Como analisa um dos docentes do grupo de curso:

a resolução nova que passou agora, a 04/2004 e que revê os PPPs, está seguindo muito mais o que as associações indicaram do que o que o MEC está colocando. Então, até a carga horária que era coisa fechada para a Pedagogia... a resolução está abrindo para que a gente possa incorporar

⁶⁰ A respeito das competências, a ANFOPE definiu que a BCN deverá abranger três dimensões fundamentais: profissional, política e epistemológica, o que não quer dizer que é a mesma coisa das competências tratadas na Resolução do CNE nº 01/2002 (ANFOPE, 1990, p. 70).

[outros conteúdos] como carga horária dos cursos, e isso é uma[especificidade] da UFPB. Foi a única universidade que se colocou e inclusive está sendo solicitada em todos os congressos que se vai, justamente (...) para que isso seja colocado na mesa para ser a base de negociação nas outras universidades. (GH5)

Esse debate – referente à consolidação da Resolução nº 04/2004 UFPB/CONSEPE para atender à Resolução 02/2002 CNE/CP que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior- é também a continuação das discussões vivenciadas nos anos 1990 em atenção à Resolução nº 39/1999, no que diz respeito aos PPPs dos cursos de graduação da UFPB, o que expressa sua concepção de formação do educador, como bem argumenta um dos participantes dos grupos:

A UFPB tem se destacado nacionalmente, exatamente pela discussão permanente e ampla em relação à política de formação de professores. Eu acho que nós não desistimos em nenhum momento e eu coloco assim, nós, envolvendo a Pró-Reitoria, a universidade como um todo: os professores, coordenadores de curso, os alunos, com essa vontade de continuar construindo esses projetos. Então (...) você analisa só nove, desses nove, quantos de Licenciatura? Uma Licenciatura, aliás, duas. Uma Licenciatura em História para o movimento social do campo, e uma Licenciatura em Ciências Agropecuárias. Mas, por outro lado, essa discussão, que vem sendo ampliada, essa discussão, terminou construindo uma resolução (...) foi uma discussão muito ampla, como vocês sabem, a resolução 04/2004, e hoje a instituição pode dizer que existe uma política de formação, porque talvez seja a única universidade que definiu uma base nacional, uma base curricular comum para os cursos de Licenciatura. Então nós temos hoje um instrumento que foi construído no âmbito dessa discussão, que pode dizer assim: “Qual é a cara, vamos dizer, das nossas Licenciaturas?” Toda Licenciatura da UFPB tem que contemplar essa base curricular comum. Então, os cursos agora estão caminhando nessa direção, porque eles próprios construíram essa base curricular. Por outro lado, a gente sabe e vem acompanhando o que acontece nacionalmente, que o Conselho Nacional vem agora fazendo uma tentativa de reunir toda a legislação que fala da Licenciatura em uma única. E aqui nós já discutimos a primeira minuta que saiu a respeito. (GI6)

Torna-se importante resgatar as singularidades desses processos, tais como o PROLICEN e o PEC - RP. Em grande número, referências a esses programas aparecem em todas as contribuições nos grupos de discussão e nas entrevistas como evidenciado nos três Grupos Focais:

Grupo Institucional

[...] queria dar um destaque para essa forma, talvez. não colocada claramente nos papéis, nos projetos da universidade, mas, o PROLICEN, sendo um programa, bancado pela própria universidade, eu acho que é um diferenciador também, não?... e na própria discussão sobre a seleção dos projetos, a seleção das bolsas, a gente observa nos textos dos projetos tem uma ligação muito grande com a discussão dos projetos político-pedagógicos. O PROLICEN puxando esse interesse, e a outra coisa é a discussão pela decisão pelo programa PEC - Rede Pública, e aí eu como sou mais do lado do controle acadêmico, eu tenho que destacar a questão da forma de seleção - processo seletivo bem diferente, bem específico - e isto é, na leitura, embora não escrita, talvez não dita, mas é uma situação de privilégio, privilégio que eu falo de interesse da universidade de promover esse tipo de avaliação. A única coisa que a gente observa em sala de aula com alunos do PEC, a gente percebe a importância para eles desse programa. Embora a gente sempre fique em desvantagem quando na cidade tem universidades privadas que propõem cursos aligeirados e que a gente percebe que o próprio aluno, às vezes, faz os dois. (GI3)

Continua outro participante

Essa é uma característica da UFPB. A UFPB “nunca” ficou atrelada, sabe. Eu diria até assim, a qualquer política de forma, vamos dizer... “acrítica”. Nem mesmo das entidades, certo, nem mesmo das entidades. Eu acho que a gente sempre procurou construir uma autonomia. É uma característica, eu acho, da comunidade da UFPB. Tanto é que a gente sempre aparece, vamos dizer assim, no cenário nacional, mesmo como uma universidade que tem uma visão crítica muito grande. Se você vai para qualquer discussão com professores, com alunos, principalmente com professores que participam ativamente, eu acho que dentro das suas possibilidades de diferentes fóruns, não é, e quando a gente começa a trabalhar mais próximo dos cursos que estão concluindo seus projetos político-pedagógicos, a gente sente isso. É sempre assim, “Olhe, eu tenho um documento que saiu agora, que foi do conselho, que veio do próprio MEC, eu tenho um documento também de outra entidade”... então são subsídios que estão sempre, vamos supor, reforçando ou reavaliando os trabalhos. Então, veja bem, se nós vamos admitir que o MEC tem uma política - porque tem essas diretrizes, porque tem esses grupos, porque ao ter o nosso cotidiano na universidade, a nossa, a nossa dinâmica interna, também tomando essas iniciativas - por que é que nós também não podemos dizer que temos uma política? Então, é nesse ponto que eu queria retomar, porque foi a primeira coisa que se colocou. Quer dizer, se a gente conceituar política dessa maneira para o MEC, a gente tem que conceituar também política da UFPB. (GI4).

Esse grupo destaca a criação dos dois programas: o PROLICEN/UFPB e PEC - RP e ressalta a importância do PEC - RP para os professores de escolas públicas. Ressalta com

vaidade que a comunidade da UFPB sempre procurou construir sua autonomia frente às políticas nacionais.

Grupo de Centro

[...] quase sempre que a UFPB discutiu formação de professores e precisou regulamentar os procedimentos em relação a isso, a UFPB sempre foi muito atenta à discussão que se travava em nível nacional no âmbito das entidades e organizações que (...) o comportamento de professores. Basta ver todas as resoluções que tratam de questões atinentes a isso, como, por exemplo, aquelas que (...) mencionou, a resolução 39/99, a resolução nº 04/2004, todas elas fazem menção a uma discussão acumulada em nível nacional, por uma série de entidades que representam o esforço de discussão nesse sentido, tais como, por exemplo, a ANFOPE, FORUMDIR (...), entre outros. O que revela uma preocupação em estar atenta. (GP1).

Continua outro participante

O PROLICEN encabeçou essa política, mas fazendo do seu ponto de vista e sobretudo incorporando as discussões na licenciatura, que apesar do nosso trabalho do PROLICEN ser direcionado para licenciaturas acabou sendo as licenciaturas que está tendo mais dificuldade de consolidar, de concluir o PPP pela dificuldade, pelo problema das diretrizes. Então, todos os outros cursos avançaram no PPP, muitos já estão aí, concluídos, outros em fase de conclusão, e as licenciaturas são as que estão começando agora. Inclusive, o nosso curso, não conseguiu ainda fechar porque as polêmicas foram muito mais fortes (GP2).

Percebemos que o Grupo de Centro registra o envolvimento da UFPB com outras instituições vinculadas à formação dos educadores e destaca o PROLICEN/UFPB como aglutinador dos debates das políticas de formação, no entanto reconhece que os cursos de licenciatura tiveram maior dificuldade na consolidação dos seus projetos político-pedagógicos.

Grupo de Curso

Eu acho que nesse debate dentro da universidade tem um marco importante que foi a criação do projeto PROLICEN. Eu acho que ele influenciou a discussão dos projetos político-pedagógicos e possibilitou também a troca de experiências nessa condução das reformulações daquele período. Ele criou, eu acho que ele estabeleceu um fórum de

debates e naquele momento, que é uma coisa que o pessoal colocou ... a gente pensa que agora está um pouco engessado pela legislação, naquele momento a gente não estava. Esse mote dessa frase lá do PROLICEN: “Saia da Grade”... “Seja criativo”... “Mude”! (GH6)

Continua outro participante

O MEC teve aquilo que eu chamo de fúria “legisferante” ...legislou pra tudo e por tudo, continua terminando de legislar nos buracos está faltando ainda no Conselho de Educação, e eu acho que isto veio feito uma avalanche em cima da gente, das universidades, entendeu? E eu acho que sem o tempo, inclusive para a gente processar, mastigar, discutir (...) como disse (x) eu concordo, porque ele disse que projeto pedagógico é um projeto, que deveria corresponder, que concepção de sociedade nós temos, de indivíduo... nós vamos formar... só pro mercado, e nós estaremos formando bem, ou nós vamos formar ... para o mercado, para a cidadania, pensando que o mercado está aí também, que ninguém pode ser idiota e avestruz (GH1)

Esse grupo destaca a criação do PROLICEN/UFPB como um espaço de troca de experiências que influenciou a discussão dos projetos político-pedagógicos e foi por esta influenciado. Considera também que no atual momento houve um engessamento dos cursos na espera da regulamentação das legislações. Para eles, o MEC legislou sobre tudo. Ressalta que a construção do projeto político-pedagógico deveria corresponder a uma concepção de sociedade e de indivíduo de que nós precisamos, e não uma formação só para o mercado.

Os participantes reconhecem a existência de duas políticas distintas e opostas, que eles têm que considerar para construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos: as orientações construídas nos espaços coletivos da UFPB e a definida pela legislação do MEC. Ficam evidentes os impasses na espera da regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação. Ressaltam, ainda o PROLICEN/UFPB e o PEC - RP como singularidades construídas a partir das políticas do MEC.

Durante todo o debate nesses grupos, aparece uma preocupação em informar que a UFPB, na década de 1990, resistiu às imposições de políticas oficiais que não fossem debatidas nos seus espaços coletivos. Nesse aspecto, eles consideravam a existência de diferentes formas de resistência.

Após perceber as evidências, como as categorias **política de formação, projeto político-pedagógico, resistência, singularidades e impasses** que aparecem na análise das discussões dos Grupos Focais, organizamos um quadro considerando a frequência com que estas aparecem nas falas nos Grupos Focais e nas entrevistas. Embora tenhamos considerado a

representatividade e especificidade das falas, podemos perceber que toda discussão gira em torno da Política de Formação do Educador e da construção dos projetos político-pedagógicos.

QUADRO VII - FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS NAS FALAS

| Categorias | Entrevistas | Grupo Focais | | | Frequência |
|---|-------------|--------------|----|----|------------|
| | | GI | GH | GP | |
| Política de Formação do Educador | 117 | 20 | 21 | 29 | 187 |
| Projeto Político-Pedagógico | 120 | 06 | 16 | 12 | 154 |
| Resistência | 43 | 09 | 10 | 13 | 75 |
| Singularidades | 29 | 07 | 05 | 04 | 46 |
| Impasses | 35 | 02 | 04 | 01 | 42 |

O quadro revela que elementos da categoria **política de formação do educador** emergem com maior frequência (187) das falas dos participantes, seguidos, em menor número, por referências a: **projeto político-pedagógico** (154), **resistência** (75), **singularidades** (46) e **impasses** (42). Outras categorias aparecem com menor intensidade nas falas e foram sublinhadas em alguns dos registros feitos nas citações, são elas: mudança, transformação, compromisso social, construção coletiva e avaliação institucional, as quais emergem da prática social e se apresentam em todos os espaços nos quais os sujeitos puderam se expressar.

Para GI, a política de formação do educador na universidade se fortalece com a avaliação institucional, com o PAIUB. “É resultado de confluência entre o PPP e avaliação institucional, a gente, de alguma forma, tem sempre se alinhado a essas entidades (ANFOPE, FORUMDIR e FORGRAD), a gente tem sempre marcado a nossa postura ... em âmbito nacional” (GI1). “Nós conseguimos juntar todos os cursos de Licenciatura para fazer uma resolução ... não abrimos mão, fazendo jogo de palavras, dos princípios que a gente acredita serem necessários para a formação de professores”.

Por seu turno, GH acha que há duas políticas de formação do educador: a do MEC e a do movimento dos educadores, mas que a UFPB foi mais participativa na década de 1990,

posicionando-se em relação às políticas do MEC que visavam estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos. O GP, por sua vez, destaca e reconhece o caminho percorrido pela UFPB junto aos fóruns de educadores, sendo os principais a ANFOPE e o FORUMDIR; vê a sua atuação como a de uma instituição que estabeleceu princípios com base no trabalho coletivo. Nesse sentido, exalta a singularidade de como é construída uma política de formação de professores, como observada por (GP1) “acho que a UFPB - não digo que outras instituições não façam esse caminho – mas, particularmente, a UFPB, me parece que isso é um traço, é sua marca distintiva, em relação à política de formação de professores”. A fala destaca a construção dos princípios norteadores e a normatização desses princípios em uma resolução de elaboração de PPP e da Base Curricular para a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura. Constatamos que os princípios foram aprovados nos encontros de Licenciatura (1997):

Base Comum defendida pela ANFOPE; garantia da interdisciplinaridade, compromisso com a educação pública de qualidade; articulação teoria-prática, conteúdo pedagógico e conteúdo específico; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e trabalho como princípio educativo constam nas referidas Resoluções que tratam dos PPP dos cursos de graduação da UFPB.

Encontramos, também nos documentos analisados, outras categorias: interdisciplinaridade, associada a: unidade teoria-prática e integração ensino; pesquisa e extensão, fortemente evidenciadas na legislação da UFPB enquanto orientações para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação; e Base Curricular para os cursos de licenciatura. Nesse aspecto, em uma crítica ao paradigma positivista, considerando-o fragmentador, a UFPB, em documento de 1995, anuncia sua expectativa por uma nova visão que “transcenda as fronteiras disciplinares e conceituais do conhecimento”. De acordo com essa visão, os participantes do GTL justificam a sua concepção sobre a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade se apresenta como um paradigma emergente capaz de ensejar a esquecida síntese dos conhecimentos, não só de integração/interação dos conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo [...], mas principalmente pela associação dialética entre dimensões polares: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo e forma. (UFPB/PRG/CCP/CEM, 1995, p. 7))

O referido documento fundamenta a temática ‘interdisciplinaridade, unidade teoria e prática e integração ensino, pesquisa e extensão’, com base nos estudos de Fazenda (1991) e Zainco (1994). Essa temática transparece constantemente nas falas dos sujeitos da pesquisa, principalmente naquelas dos coordenadores de curso, por serem chamados mais diretamente a responder a essa demanda, atentando para os reclamos do MEC, da instituição e do movimento dos educadores.

É fato que essas categorias foram também evidenciadas nos documentos da ANFOPE e também constam dos documentos de todos os projetos político-pedagógicos analisados. O que não ficou claro é como os cursos irão, na prática, exercitar o que está escrito nos PPPs, principalmente sobre a interdisciplinaridade.

Para Freitas L (1995, p.91)

a interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-la à noção da multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar.

As falas revelam concepções diferentes sobre desenvolvimento e uso da categoria no cotidiano dos cursos, não ficando muito claro como esses princípios são trabalhados na prática dos PPPs dos cursos. Sendo assim, estando fora dos limites desta tese, aventamos a necessidade de um outro estudo, sobre como esses processos se desenvolvem, e que seria bem-vindo como desdobramento do problema aqui tratado.

Veiga (2003, p.277) destaca a função contraditória da instituição:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve reproduzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

Desse modo, reconhecendo os modos como as contradições e os impasses que surgem, bem como as formas de resistência desenvolvidas influenciam na regulamentação dessa política, assim se expressa um dos participantes:

Eu não quero dizer com isso que não haja, nessa política, também, eventuais problemas e eventuais contradições. Particularmente, por exemplo, em relação agora à resolução 04/2004, embora ela já esteja resolvida do ponto de vista da formação, certamente, a gente vai enfrentar alguma dificuldade do ponto de vista da operacionalização. Porque esse caminho que foi construído até a resolução (...) não foi também um caminho tão pacífico. Houve resistências, houve interesses que, muitas vezes, acabaram por ser sufocados. Houve momentos em que muitos tiveram que ceder, em relação a esses interesses para permitir a construção de um consenso, e não foi também um processo tão linear. Agora, exatamente por isso, por não ter sido um processo linear, por terem acontecido resistências ao longo dele, isso também caracteriza um traço distintivo: foi assim porque o processo foi democrático, porque o processo procurou respeitar os diferentes ângulos de discussão que a gente tinha aqui, nos departamentos, nos Centros, entre outros, e a questão que se coloca agora é a operacionalização do ponto de vista de como isso vai se concretizar efetivamente e é essa experiência que a gente vai viver agora a partir dos próximos semestres.(GPI)

As formas de resistência são percebidas como propositivas, como analisa uma das participantes de grupo, ao ressaltar a contribuição da UFPB à política de formação do educador nos anos 1990, destacando a participação dos professores das IES no movimento dos educadores, desde a década de 1980:

Eu acho que a UFPB tem dado contribuições muito significativas, tanto nessa institucionalidade, nessas formalidades, mas essa necessidade da institucionalização tem provocado uma discussão, e eu acho que a riqueza maior tem sido essa, de concepções de formação de educadores.(GP3)

Na qualidade de participante dessa história e pesquisadora, tivemos a oportunidade de constatar a participação da comunidade acadêmica da UFPB em vários espaços de discussão, nas instâncias do MEC e naquelas dos movimentos dos educadores. Através de observação, entrevistas e grupos focais colhemos as avaliações feitas pelos participantes sobre como esse debate ampliou a visão dos participantes acerca do projeto e objetivos dos cursos de Licenciatura, principalmente os da área de Ciências Exatas, cuja prioridade

máxima foi sempre a do conteúdo e que passou a priorizar, com igual ênfase, a questão pedagógica. Os registros das falas salientam esses aspectos da mudança.

Uma outra contribuição que sobressai das falas dos participantes e é constatada em seus documentos é o compromisso de oferecer a educação inicial e continuada aos professores da Rede Pública e dos movimentos sociais organizados. Nesse caso, institucionalizado por meio de celebração de convênios com as Secretarias de Educação e Movimentos do Campo.

De acordo com a participante:

a UFPB tem tido o seu papel social, dando sua contribuição na formação de educadores com o PEC, com o curso de História para os educadores do campo, alunos da reforma agrária e, em consequência dele, vai abrir uma turma para formação de educadores da reforma agrária também naquele curso (GP3).

Essa característica marcante de compromisso com a formação do educador é uma das bandeiras de luta da ANFOPE, que tem inspirado muitos educadores da instituição a defender a formação de professores, como

um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2004).

Em relação a essas novas formas de entendimento da política de formação do educador como relevância social, vários autores têm dado sua contribuição: Apple (2003); Freitas, H. (1999, 2003); Freitas, L. (1992); Aguiar (2006); Brzezinski (1996); Scheibe (2004), dentre outros.

Esta tese, ao resgatar a história recente do processo de construção de uma política institucional traduzida nos PPPs, assim como também vivenciada pelos atores de uma instituição universitária, no caso da UFPB, traz ao debate vários impasses e desafios enfrentados. Delineou também formas de resistência que se apresentam no dia-a-dia daqueles que buscam uma educação de qualidade. A seleção das vozes dos que experimentaram essa história traz-nos, não somente as singularidades do caso estudado

mas, também, corrobora com o que os movimentos dos educadores e os seus teóricos, Freire, por exemplo, nos ensinam: mudar pode ser difícil mas é possível, como já comentamos em outra parte desta tese.

4.6 Avaliação Institucional e Projeto Político-Pedagógico: uma possível conexão

Perspectivas de Estudos Futuros

A literatura a respeito da relação entre avaliação e projeto político-pedagógico é incipiente; em geral esses instrumentos da política acadêmica são tratados separadamente. Entretanto, há entendimento de que um não pode ser compreendido sem que esteja atrelado ao outro. Por esta razão, podemos dizer, em concordância com Sordi, que: “A avaliação é, indubitavelmente, a maior evidenciadora do projeto pedagógico que está em curso. A forma como ela é praticada pode revelar os vínculos ainda remanescentes com o modelo de ensino que, teoricamente, é negado”. (SORDI, 1995, p.28).

A avaliação e o projeto político-pedagógico, vistos sob a ótica da emancipação, inovação e transformação vão nortear a construção de currículos mais críticos que atendam aos objetivos de uma sociedade democrática. O currículo, nesse caso, é expressão de um projeto pedagógico. No enunciado da resolução nº. 39/99 do CONSEPE UFPB que orienta a elaboração e a reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação está posta essa concepção de que, “o projeto político-pedagógico é uma construção dinâmica e deve ser permanentemente avaliado” (UFPB/CONSEPE, 1999, art.3º,V).

A idéia de que o projeto de escola deve estar ligado ao de sociedade, que por sua vez deve almejar uma sociedade igualitária deve anteceder a construção dos projetos político-pedagógicos, como bem enfatiza Freitas, L (2002):

É preciso outro projeto de escola e outro projeto de sociedade e tais projetos não vão aparecer prontos, sendo necessário que sejam construídos com base na realidade concreta disponível com o envolvimento de todos, mas tendo como ponto de partida o horizonte de construção de uma sociedade na qual o homem não explore o próprio homem. (FREITAS, L. 2002, p. 106).

Em uma perspectiva *emancipatória*, entendemos a auto-avaliação como uma ação que deve anteceder e ser realizada, concomitantemente, com a elaboração dos projetos

político-pedagógicos de cada instituição, vislumbrando uma educação democrática. Reconhecemos que a avaliação e o projeto político-pedagógico necessitam ser efetuados simultaneamente, como partes de um mesmo processo de construção coletiva, em que os sujeitos envolvidos possam, a partir do levantamento da realidade, refletir, analisar e buscar condições para melhoria da qualidade da educação, segundo os objetivos traçados.

A compreensão desse movimento de ação-reflexão-ação embasa uma concepção de avaliação *emancipatória* que, segundo Saul (1988, p.61), “[...] caracteriza-se como um processo de descrição, de análise e de crítica de uma realidade, visando transformá-la”.

A esse respeito, o projeto do curso é parte do projeto institucional, como analisa Veiga (2000, p.188), pelo entendimento de que o projeto do curso é:

[...] parte de um projeto institucional que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido, o princípio de complexidade procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade.

Continuando com tal raciocínio, procuramos analisar o projeto político-pedagógico sob duas óticas, uma do **modismo**, outra da **inovação**, como sugere Veiga (2000):

[...] como modismo, articula em torno da novidade, da reforma, da racionalidade científica, da aplicação técnica, de fora para dentro, ou seja, passa a ser instituído”, ...enquanto que sob a ótica da inovação “...é visto como ruptura com o *status quo* procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. (VEIGA, op cit, pp. 188 - 190).

Na perspectiva da transformação, consideramos que o projeto político-pedagógico não pode ser entendido como um mero instrumento burocrático de modismo que é obrigatório pela LDB 9.394/96, ele vem a ser e deve ser lido como propõem os movimentos dos educadores, um instrumento de emancipação, resultado de consensos e conflitos advindos da construção coletiva. É esse processo de construção coletiva que procuramos explicitar nesta tese.

Uma apreciação geral sobre esses processos foi feita durante a discussão das principais estratégias desenvolvidas pela UFPB para a construção dos projetos político-

pedagógicos dos seus cursos. Ao expressar sua colaboração para o entendimento da construção dos PPPs, no caso da UFPB, um professor com formação específica fora da área de pedagogia, argumentou:

[...] a universidade começou a vivenciar um momento muito importante da sua vida acadêmica mais recente com o surgimento de vários programas institucionais, entre eles o PROLICEN e, naquela oportunidade, como titular, tive a oportunidade de conviver com colegas de distintas áreas do conhecimento e, claro que, também, com colegas da área de educação. Então, eu comecei a aprender um pouquinho dessa história de Licenciatura, bacharelado... Eu acho que me esforcei com várias pessoas que me ajudaram muito... Foi uma experiência muito interessante. Naquele momento, comecei a entender um pouquinho dessa história de Licenciatura, coisa que... até hoje, engenheiro não sabe o que significa. E acho que eu tive também o grande prazer de poder entender um pouco mais da lógica dos currículos da universidade.(GI6).

Ao continuar sua apreciação sobre o que foi esse período na vida da instituição UFPB, o professor passa a focalizar os PPPs:

Quando nós começamos a passar para a lógica dos projetos político-pedagógicos....com as compreensões todas, que estão por trás desses PPPs, eu acho que esse foi um outro momento.... na área de educação. Eu posso me entender hoje como uma pessoa ..mesmo que não tenha tido a formação de educação, eu acho que posso, pela experiência, pela convivência, principalmente com as pessoas, com as quais. me inseri aí, no grupo dos educadores..., em razão de todo aprendizado... que me foi oportunizado. E... eu quero dizer que seria extremamente importante que todos os professores da universidade pudessem, em algum momento, passar por uma experiência como essa, com essa amplitude, ou... qualquer que seja a forma, como passar por esse processo, porque passa a ver o seu curso, mesmo não sendo um curso de Licenciatura, passa a ver o seu curso de uma maneira bem diferente. Passa a ver a universidade como uma instituição bem diferente do que ela é hoje. A questão da multidisciplinaridade, a questão da...integração.(GI6).

A riqueza dos debates aqui analisados ofereceu-nos, e aos participantes dos grupos focais, a oportunidade de definir um olhar especial sobre os cursos; refletir sobre a sua realidade, enquanto sujeitos de um projeto institucional - harmonicamente vinculado a um projeto de sociedade.

As especificidades da construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFPB, conforme explicitadas nos capítulos desta tese, propõem desafios a serem enfrentados pelos estudos futuros: avançar nos nossos propósitos de compreender processos

e aclarar os meandros do campo de forças em que se inserem os sujeitos e instituições sociais, visando contribuir para uma educação de qualidade, para além do que conseguimos vislumbrar até o momento desse intrincado processo, e garantirmos os resultados almejados. Até lá, há um largo e longo caminho a ser percorrido, conforme explicitamos. Entretanto, queremos deixar claramente expressa a nossa utopia de que os avanços nos processos de construção dos PPPs se integrem ao projeto institucional e que as avaliações futuras venham a expressar resultados promissores para a formação dos educadores e transformação da sociedade, envolvendo uma perspectiva e um desejo de um projeto emancipatório e de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho permitiu-nos a compreensão de processos significativos referentes à íntima relação entre as diferentes instituições que aportam contribuições à formação do educador. Focalizamos uma Instituição de Ensino Superior, a UFPB, e acompanhamos a trama de relações na qual seus atores se inserem para definir os seus próprios instrumentos de política de formação dos educadores, em um contexto de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, no qual se pauta um projeto neoliberal de intervenção em todos os campos da atividade humana, liderados pelo mercado.

Considerando essas mudanças, especialmente segundo o recorte de tempo definido para esta tese, analisamos as formas como o Estado brasileiro procurou garantir um tipo de atuação pautado na doutrina neoliberal para as políticas públicas e, em especial, para a política de formação profissional, de acordo com esses padrões determinados pelo mercado. Nesse sentido, criou mecanismos de fiscalização para assegurar que as instituições de ensino superior se adaptassem também às exigências desse modelo.

A educação, como enfatizamos nos capítulos desta tese, não escapa a esses controles do capital que, na sua maneira própria, tende a interferir e a moldar a sociedade, e os homens e as mulheres que a compõem, através do seu poder, que se insinua como hegemônico e único na forma como exige respostas competentes e eficientes ao desenvolvimento tecnológico.

As políticas nacionais para a educação não fogem a essas tentativas de controle mesmo porque, como demonstramos - apoiando-nos em muitas das contribuições dos que entendem que a educação é um dos instrumentos de transformação da sociedade - interferir na educação é o caminho mais eficiente para transformar a sociedade e o mundo. Os movimentos sociais dos anos 80 e 90 demonstram os esforços desenvolvidos pela sociedade civil para responder a esses desafios de se impor à globalização com um projeto contra-hegemônico. No caso, enfatizando a função e os mecanismos como definidos pela universidade, por escolhas próprias, para responder aos desafios dos projetos de uma

educação democrática, emancipatória e atenta aos movimentos no mundo do trabalho e da vida.

A estratégia metodológica utilizada nos permitiu revelar que a política institucional construída por uma instituição de ensino superior - a UFPB, pôde ser compreendida através do acompanhamento da história da vinculação dessa instituição com as políticas educacionais e deliberações do MEC e, ao mesmo tempo, pelo acompanhamento do envolvimento dos sujeitos que a representam com os movimentos dos educadores, consubstanciados nas ações da ANFOPE.

Como demonstrado ao longo dos capítulos que dão forma a esta tese, com base na análise dos dados realizada segundo uma conjugação de métodos e técnicas de investigação que se revelaram eficientes por permitirem a utilização de referências documentais e empíricas obtidas através de procedimentos e técnicas que explicitaram as perspectivas dos sujeitos individuais e coletivos sobre a temática.

Sendo assim, a análise documental e as evidências empíricas nos abriram um leque de informações sobre a produção do conhecimento institucional no que diz respeito às políticas de formação do educador e sua repercussão nos projetos político-pedagógicos. Alguns achados aportados por esses documentos foram destacados para que juntos adentrássemos os espaços vividos, construindo questões que contribuíssem para as análises procedidas nos capítulos desta tese. Evidenciam também que há uma questão estratégica a ser levada a sério pelas instituições acadêmicas: a de que a instituição não pode simplesmente se ater ao mundo das normas, ignorando a riqueza das demandas dos movimentos sociais que marcaram pontualmente a sua história e o seu perfil de instituição comprometida com um projeto de transformação social.

As entrevistas semi-estruturadas, como descrevemos, nos proporcionaram conhecer com mais detalhes os meandros da vida acadêmica no que se concerne à formação do educador e construção dos PPPs, levando-nos a descortinar o ambiente das normas, das utopias e das práticas coletivas, para compreender como estas se estruturam efetivamente. As evidências são esclarecedoras das dificuldades ou impasses referidos pelos sujeitos, principalmente por aqueles vinculados à gestão da graduação, entre os quais os coordenadores de curso, quando se lhes exigem mudanças de hábitos e transformação da realidade, bem como das formas de resistência adotadas. As análises mostraram também os

avanços reconhecidos pelos sujeitos, no que tange a uma política de construção coletiva, de melhoria da qualidade da formação dos educadores da Educação Básica; da mesma forma, assinalaram os recuos, algumas vezes justificados e, em outros momentos, como estratégia positiva, a fim de assegurar a continuidade das suas práticas e a formação dos profissionais, nos moldes requeridos pela sociedade, quando a questão passava pelo reconhecimento dos cursos pelo MEC, levando-os a priorizar a legislação.

O uso da técnica de grupo focal, na perspectiva de multimétodo, nos ofereceu aportes relevantes para responder aos objetivos que definimos como principais, os de acompanhar as tensões que se apresentam às instituições de ensino superior tendo que se sobrepor, continuamente, às regulamentações, leis, imposições do MEC, compondo com as demandas do movimento dos educadores, catalisadas pela ANFOPE, reveladas pelo exame do caso da construção da política institucional da UFPB e dos PPPs dos seus cursos, mais especificamente as licenciaturas.

Os debates e os comentários que surgiram das entrevistas e dos pequenos grupos de discussão, cujos participantes estavam certamente interessados no tópico e respeitavam-se uns aos outros, foram extremamente ricos para o estudo. Vale ressaltar que o debate fez com que a maioria dos participantes buscasse analisar as experiências passadas imbricadas com as do presente, com a tranquilidade transparente na maneira como os grupos recordavam do trabalho coletivo desenvolvido pela Instituição para aprovação das suas políticas e as formas de enfrentamento com as políticas nacionais.

Embora os avanços obtidos deixem-nos a desejar novos esclarecimentos sobre o caso, esses são, no entanto, justificados pelo escopo desta tese, o de acompanhar processos em realização, que requerem mais investigações.

Os resultados alcançados com a realização da pesquisa registram um esforço teórico-metodológico de compreensão e explicação de processos desenvolvidos no campo da formação de educadores da Instituição. A leitura da produção acadêmica sobre políticas educacionais e o exame das práticas pedagógicas de sujeitos individuais e coletivos que se constituem e se confrontam num campo de forças, no qual se desenvolvem e se constroem as políticas institucionais, nos ofereceram achados significativos sobre os constantes embates que surgem na construção propriamente dita dos projetos político-pedagógicos. É fato que os atores dessa instituição foram mobilizados para avaliar os seus cursos tendo

como meta a construção dos projetos político-pedagógicos. No entanto, percebemos que cada curso teve o seu percurso e o seu tempo próprio para concluí-lo. Assim sendo, cada curso resgatou sua história e mostrou a evolução do objeto de estudo de sua formação.

A política institucional desenvolvida pela UFPB, ao longo do período delimitado para os objetivos desta tese, foi aqui desvelada através das falas dos sujeitos que a representam no âmbito político-educacional e pelos documentos que a fundamentam. As análises feitas trazem à tona vários elementos que facilitaram ou dificultaram a concretização dos PPPs, pois além de pensar fundamentalmente na formação mais ampla de um profissional em educação, os sujeitos envolvidos na construção de projetos político-pedagógicos experimentam barreiras institucionais de ajustar currículos, bem como dificuldades técnicas relativas aos requisitos e às novas exigências da formação do profissional de educação.

As falas dos participantes revelam que as dificuldades técnicas advêm da acomodação burocrática de alguns e dos impasses que se apresentam no caminho escolhido pelos sujeitos que representam a instituição, ao se confrontarem com os modelos impostos pelas políticas nacionais e aqueles almejados pelo movimento dos educadores ou modelados pelas entidades representativas dos profissionais em cada área e também com outros interesses daqueles que se movem no interior de uma instituição universitária.

Ressaltamos que o trabalho coletivo desenvolvido pela UFPB, naquela década, contou com uma equipe de gestores em vários cargos identificados da reitoria até as salas de aulas. Esses gestores também já vinham participando dos movimentos sociais organizados e mesmo nos partidos de esquerda, na CUT, nos sindicatos de classe como ANDES, ADUF/PB, e associações como a ANFOPE e outras já destacadas nessa tese. As experiências advindas dos movimentos sociais organizados é exercitada nessa instituição a partir do trabalho coletivo de avaliação da sua realidade. Diante desse movimento de avaliar sua prática, refletir sobre elas, propor mudanças e formas de resistência adotadas dificultaram, no mínimo, a imposição de outros projetos no interior da instituição. O fato de que muitos desses gestores foram também eleitos em diretorias de sindicatos, associações, conselhos e fóruns regionais e nacionais, como CRUB, FORGRAD, ANFOPE são exemplos de como essa singularidade, pela sua forma de atuação e pela sua política institucional, a UFPB passou a se destacar no cenário acadêmico nacional reforçando o

entendimento de que é possível contribuir com um projeto contra-hegemônico de qualidade social, desde que os seus sujeitos estejam engajados também nos movimentos de resistência da sociedade.

Apesar dos limites apontados, o resgate histórico e pessoal do nosso trabalho enquanto educadora participante do quadro docente da instituição estudada e, ao mesmo tempo, militante e dirigente, que vivenciou os espaços de construção do cotidiano de uma entidade política e científica, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - sem esquecer que exerceu também posições e cargos na hierarquia acadêmico-profissional em instituições do ensino superior, no caso da Universidade Federal da Paraíba. Tal posição permitiu-nos experimentar e analisar, pelo esforço e afastamento necessários realizados na posição de pesquisadora, o movimento institucional nos aspectos aqui amplamente assinalados, contribuindo para que esta tese pudesse mostrar os dois projetos de formação dos profissionais de educação em disputa na década de 1990: o do executivo e o dos movimentos sociais organizados.

Os projetos não foram apenas distintos, mas, principalmente, opostos na sua concepção e na sua prática, visto o que definia o projeto do executivo, representado pelas orientações do MEC, desenhadas em consonância com os objetivos de implementação das políticas neoliberais, sob a fiscalização do Banco Mundial. Com isso, constatamos que as políticas externas nos moldes impostos pelo processo de globalização não só interferiram nas políticas internas do nosso país, mas estabeleceram as orientações para que essas fossem seguidas em função das exigências do mercado.

As análises revelam como a universidade pública pôde se contrapor, em parte, ao projeto neoliberal da década de 1990 e construir um projeto alternativo, a partir da crítica aos programas que lhe eram oferecidos e à legislação que a limitava. Dessa forma os resultados revelam como esta procurava (re)significar o instituído da política oficial, acompanhando e participando das discussões político-acadêmicas dos movimentos dos educadores e fortalecendo a construção coletiva do seu projeto de formação. Entretanto, a relação da universidade pública com o Estado é ambígua. O Estado busca desenvolver e garantir sua política governamental, definindo programas e linhas de financiamento para sua execução, enquanto a universidade, se, por um lado, procura fazer valer sua autonomia institucional, por outro, necessita dos recursos do Estado para a consolidação desse seu

projeto, uma vez que tem de buscá-los nos programas definidos pelo Estado, e, assim, conteúdos e tipos de relação entre ambos depende dos interesses do momento. Nesta década, as universidades federais procuraram se ajustar às linhas de financiamento, no entanto nem todas obedeceram aos modelos determinados, como foi o caso da Universidade Federal da Paraíba.

Com o trabalho construído coletivamente, a instituição estudada, procurou, não só analisar o seu presente, engendrado no passado e com perspectivas futuras, como também estimulou uma leitura dos documentos oriundos do MEC e da ANFOPE, procurando dar um novo significado às propostas de normatização da legislação oficial no interior dos cursos de graduação da Instituição.

Em conformidade com a política adotada, as definições dos princípios que orientaram a elaboração dos projetos político-pedagógicos da Instituição foram comuns não somente para os cursos de licenciatura, mas também para todos os cursos de graduação. Significativa é a presença de um grupo de mobilização na Instituição com o compromisso de socializar os discursos e as práticas desenvolvidas internamente, mas também com uma posição quanto às políticas externas. São esses aspectos da política institucional que foram ressaltados pelos sujeitos que, estimulados pelas questões em debate, puderam refletir a respeito das diferenças dos diversos projetos que estavam em disputa naquela década.

A UFPB se inspirou na ANFOPE para desenvolver práticas democráticas e de resistência às exigências do MEC, visando construir os princípios que orientaram sua política de formação profissional com bases sólidas e críticas. Dessa forma os princípios da Base Comum Nacional, desenvolvidos pela ANFOPE, figuraram na maioria dos seus documentos, na sua legislação e nos seus PPPs. É necessário ressaltar também a influência da UFPB na construção das políticas da ANFOPE, na medida em que encaminhava suas propostas para serem socializadas nacionalmente e consideradas nos seus posicionamentos. No entanto, a instituição procurou também imprimir sua própria marca, a partir de um olhar tópico das suas definições coletivas e panorâmico das suas releituras das políticas nacionais, sem perder a dimensão da totalidade das políticas dos cenários nacional e internacional. Esse aspecto da relação “globalidade e localidade” defendidas por Santos (2002) foi necessária para o entendimento das políticas de formação e a construção dos PPPs dos seus cursos de formação.

A construção dos PPPs dos cursos, considerados em geral como conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas, relativas à formação profissional e como, num dos exemplos apresentados, para orientação e concretização curricular do Curso, aparecem por vezes, na sua individualidade, embora para formalização encontrem os impasses da legislação, com já analisamos anteriormente. Por outro lado, é notável o avanço na realização de atividades geradas por uma coletividade que se constituiu, em lugar do individualismo existente, na formação de uma comunidade aberta à participação.

Os resultados da pesquisa revelam também que as temáticas Política de Formação de Professores e Projeto Político-Pedagógico estavam postas com maior ênfase no cenário nacional da década de 1990. Nesse sentido, as instituições de ensino deveriam se posicionar em relação ao tipo de educação e formação do educador que iriam defender, considerando que já havia um projeto em andamento nas instâncias do Ministério da Educação anterior à aprovação da LDBEN nº 9.394/96 e às deliberações do Conselho Nacional de Educação referentes à política de formação de professores. Havia exigências do Executivo para que as instituições de ensino se adaptassem aos novos modelos de cursos voltados para o mercado de trabalho, de acordo com a legislação vigente. Portanto, essa temática estava na agenda do dia-a-dia das instituições que ofereciam os cursos de graduação em todo o país, como também nas dos vários empresários que se aproveitaram das demandas para criar novos cursos tendo como base o modelo de competências proposto.

No caso da UFPB, encontramos respostas que criticavam e rejeitavam os modelos instituídos pelos órgãos oficiais que minimizavam a qualidade na formação do profissional. A comunidade universitária se posicionou constantemente em relação às discussões e deliberações do Conselho Nacional de Educação, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação. Embora a pesquisa realizada tenha tido um recorte para a política de formação do educador, é relevante considerar que havia um projeto de universidade com um olhar e objetivos para um projeto coletivo envolvendo todos os cursos de graduação. Isso passa a ser evidente quando a Instituição - ao discordar de algumas propostas oferecidas pelo MEC, a exemplo do Programa Especial de Formação Pedagógica, criação dos Institutos Superiores de Educação, Cursos Normais Superiores e de Redes de Formadores, ou discordava da realização de cursos aligeirados para formação

de professores. Assim, buscou (re)significar muitas dessas propostas, criando novas alternativas que garantissem a formação do professor com uma qualidade condizente com a política Institucional adotada. Podemos dizer que a instituição desenvolveu esforços e atitudes com o desejo de contribuir com um projeto social.

O resultado da análise dos documentos dos projetos político-pedagógicos dos cinco cursos selecionados, por área de estudos, comprovaram que as deliberações das discussões coletivas ocorreram nos espaços democráticos dos seminários-oficinas de currículo e seminários de licenciatura. Observa-se que existiram na instituição dois momentos distintos no caminhar da elaboração dos PPPs: um, que caracterizou a saída da grade curricular “O saia da grade” e outro, que foi o de construir o projeto político-pedagógico de forma coletiva tendo como base os princípios aprovados nos espaços coletivos e regulamentados nas Resoluções do CONSEPE/UFPB. Observamos que a construção de PPPs elaborado coletivamente nas instâncias democráticas impediu o modismo de construções de PPPs para atender às exigência das reformas na década estudada. Assim, a análise dos PPPs estudados apresentou os princípios aprovados na sua coletividade em consonância com a história do curso e com a construção do seu objeto de estudo. Observa-se, ainda, que a composição curricular incorpora a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura, referida na resolução CONSEPE nº 04/2004 e, sendo assim, há também a incorporação dos eixos temáticos ao longo do curso e a garantia da articulação entre teoria e prática no projeto de cada curso. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado acompanham todos os componentes curriculares. A interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora debatida nos encontros do PROLICEN/UFPB e incorporada nos PPPs dos cursos, não fica explicitada a forma de realização.

Há um projeto de universidade que se coadunou ao projeto dos movimentos dos educadores, e em especial aos princípios da Base Comum Nacional, construídos e socializados pela ANFOPE. Interdisciplinaridade, unidade teoria-prática, integração ensino-pesquisa- extensão, advindas da Base Comum Nacional da ANFOPE e que foram incorporadas à elaboração dos projetos político-pedagógicos da UFPB.

O PROLICEN/UFPB, embora tenha sido criado a partir dos financiamentos do PROLICEN/MEC, foi (re)significado dentro da instituição como um programa que

coordenasse as ações desenvolvidas pelos/nos cursos de licenciatura, e se tornou um espaço de resistência propositiva no que se refere à política de formação do educador. É, assim, um espaço que congrega encontros e seminários que, dependendo da necessidade, transformavam-se em um grande fórum de debates envolvendo as comunidades interna e externa para a tomada de posição frente às políticas oficiais. Foi assim que contribuiu para construção, deliberação e aprovação das políticas de formação do educador de caráter inicial (nos cursos de licenciatura) ou continuada (por meio de subprojetos desenvolvidos por professores e estudantes bolsistas com os professores da escola básica). O resultado desses encontros remeteram à definição de alguns eixos norteadores, como garantia da interdisciplinaridade, unidade teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão, compromisso com a construção da Educação Pública de Qualidade e os conteúdos pedagógicos e específicos que foram incorporados nos PPPs de todos os cursos de licenciatura da UFPB.

O PEC-RP foi outra proposta, no caso, alternativa aos Cursos Normais Superiores e aos Programas Especiais de Formação de Docentes, vindo contribuir para garantir a formação dos professores da Rede Pública nos próprios cursos de licenciatura da Instituição. Garantiu, como reportam os dados analisados, também, que os recursos da educação das redes municipais e estadual para capacitação de professores, advindos do FUNDEF, fossem revertidos como bolsas de estudo para o professor-estudante do PEC-RP. Esse programa revela outra faceta do compromisso da universidade para com a Escola Pública, dificultando a instalação de mais instituições privadas, com esse objetivo, no estado da Paraíba.

Os Seminários-Oficinas de Currículo e os Encontros de licenciatura foram considerados como singularidades dessa política de formação adotada pela UFPB, uma vez que todas as propostas de PPPs foram aprovadas pelo coletivo desses seminários. Esse coletivo, segundo Pistrak (2000, p.137), é “uma concepção integral” onde “[...] crianças e homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos”. Assim sendo, o interesse que movia o coletivo de professores e estudantes da UFPB era avaliar e construir o seu projeto político-pedagógico tendo como norte um projeto de educação de qualidade social.

Esse movimento institucional é resultado de resistência propositiva na qual a UFPB se fortaleceu para oferecer formação inicial e continuada aos professores da rede pública do estado da Paraíba.

A construção dos PPPs dos cursos foram tecidos passo a passo a partir da avaliação da sua prática e do seu objeto de estudo. A incorporação das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais não foram tomadas ou consideradas como prontas, foram adaptadas, sem perder de vista o que foi construído coletivamente pelos seus sujeitos, pois, como evidenciam os achados da nossa pesquisa, as resoluções isoladamente não tiveram o poder de mudar as práticas dos educadores, somente o que foi construído coletivamente garantiu o estabelecimento de práticas progressistas para a elaboração dos projetos político-pedagógicos.

Entretanto, muitas vezes as comunidades dos cursos, ao procurar garantir sua proposta construída coletivamente, se deparam com algumas decisões de entidades ligadas à sua categoria, como os conselhos profissionais e associações. Além do que, existem as resoluções do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive definindo um prazo para a implantação dos PPPs dos cursos. Nesse sentido, percebemos que o tempo burocrático interferiu no tempo acadêmico para a conclusão dos PPPs dos cursos. Os impasses surgidos entre os que defendiam o cumprimento dos prazos estabelecidos pela legislação federal e os que priorizavam o percurso de construção coletiva desenvolvido dentro de um tempo acadêmico estimularam o surgimento de momentos conflituosos, revelados em algumas falas e também nos silêncios dos que viveram esses processos.

A ANFOPE é reconhecida como uma entidade científica e política que ocupa um lugar de destaque no processo de formação dos profissionais da educação. Discutir formação desses profissionais sem referenciar essa associação, é, no mínimo, fechar os olhos para um movimento que luta pela qualidade da formação de professores no nosso país, há mais de vinte anos. Essa associação sempre trilhou juntamente com os movimentos sociais organizados e associações científicas, na busca de um projeto de qualidade social construído coletivamente, em consonância com as demandas da sociedade civil. Dessa forma e com a especificidade a ela inerente – a de formação dos profissionais da educação -

produziu e socializou conhecimentos a partir do seu coletivo nos encontros e seminários nacionais, regionais e estaduais.

Reconhecemos através dos achados desta tese que essa associação vem orientando as instituições para a construção dos projetos político-pedagógicos desde o ano de 1983, quando define, em seus princípios gerais, que a “Base Comum Nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas [...]”; com isso, ela vai aprofundando a concepção de BCN em todos os seus documentos, reconhecendo que “é um instrumento de luta contra a degradação da profissão e que se faz a partir das propostas de reformulação e reestruturação dos cursos de formação.” (ANFOPE, 2002). Assim, o projeto de formação de professores produzido pela ANFOPE é socializado com as instituições que formam professores para, então, ser encaminhado às instâncias do MEC, com o intuito de fazer valer o projeto político dos educadores e interferir no projeto instituído pelos órgãos oficiais. Podemos considerar que a UFPB contribuiu para dar visibilidade ao projeto dos movimentos dos educadores desde a década de 1980 mostrando, inclusive, formas de resistência desses educadores brasileiros ao projeto neoliberal que estava em efervescência na década de 1990.

As instituições públicas que formam o educador encontram na ANFOPE uma fonte de informação e um exemplo de coordenação das demandas reais dessa formação, assim como orientações, para se contrapor aos modelos impostos pela política oficial. A ANFOPE se constitui assim, uma referência para a Política de Formação do Educador, como revelado pelo caso aqui examinado.

As especificidades da construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFPB nos propõem desafios a serem enfrentados pelos estudos futuros: avançar nos propósitos de compreender processos e aclarar os meandros do campo de forças em que se inserem os sujeitos e instituições sociais.

As relações entre instituições, sujeitos e propostas de mudança social foram marcadas por descontinuidades e formas de resistência ao instituído. Ao reagir às imposições do MEC, sustentando ou retendo processos em fase de conclusão até que as DCNs fossem aprovadas pelo CNE, os sujeitos que formam as comunidades do curso desenvolveram formas de resistência objetivando garantir, embora incorporando as

determinações do MEC, que os princípios aprovados coletivamente fossem garantidos por uma legislação, para que a história dessa construção não fosse perdida.

Os sujeitos da pesquisa, analisaram a história da construção dessa política de formação profissional, e em especial a política de construção dos PPPs dos cursos de graduação na UFPB, a partir de um resgate histórico e político a respeito da política local contextualizada com a política nacional e a conjuntura mundial. Mostraram um terreno conflituoso, cheio de ambigüidades e descontinuidades que, embora localizadas nessa instituição, não eram frutos somente dela, espalhavam-se na sociedade como um todo. A instituição, no caso, recepcionou e incorporou o processo de mobilização externa de acordo com a realidade e seu movimento interno. Sendo assim, o processo de organização de resistências propositivas demonstrou o compromisso dessa instituição com uma sociedade mais democrática e formas de enfrentamento às políticas neoliberais.

Se, por um lado, percebemos as incorporações dos princípios aprovados coletivamente - resultado do trabalho coletivo institucional desenvolvido na década de 1990 para a política de construção dos PPPs dos cursos de graduação da instituição - por outro, nos surpreendeu a subtração desses espaços coletivos, observados durante a realização da pesquisa, com a participação da comunidade acadêmica no processo de reflexão das ações passadas e proposições de novas ações, pelo menos nos mesmos moldes do movimento anterior.

A subtração dos espaços coletivos - como os seminários de licenciatura e seminários- oficinas de currículos, que envolviam uma grande parcela representativa da comunidade universitária - contribuiu para que os cursos construíssem os seus PPPs sem dialogar com a comunidades da instituição e ainda correndo o risco de seguir, apenas as determinações legais da UFPB em consonância com as do CNE. Dessa forma o processo democrático fica fragilizado, enquanto política institucional e enquanto projeto social, uma vez que cada curso poderá seguir as determinações dos seus respectivos conselhos profissionais sem se preocupar com o projeto social emancipador. Assim sendo, podemos reconhecer que desenvolver um trabalho coletivo numa instituição que congrega muitos cursos exige um esforço maior, no entanto ele poderá tornar-se mais seguro. Com isso, queremos ressaltar a importância dos espaços coletivos para deliberação e definição de políticas orientadoras do projeto institucional. Esvaziar esses espaços é cair nas armadilhas

em que o projeto neoliberal vem apostando para que as instituições se alinhem ao mercado de trabalho sem se preocupar com o processo de avaliação do projeto de universidade.

Assim sendo, a conexão entre avaliação institucional e projeto político-pedagógico fica fragilizada. Embora tenhamos confirmado a existência de ambas as ações, não conseguimos perceber suas formas de integração, pois as mesmas são tratadas separadamente pelos cursos analisados. A não-visibilidade dessa integração acarreta a incorporação de novos projetos de criação de cursos, em função de uma matriz orçamentária determinada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Com esta tese pudemos perceber que as instituições que desenvolvem um trabalho coletivo democrático discutido a partir da avaliação das suas práticas pedagógicas e refletida a partir de princípios construídos coletivamente por sua comunidade se fortalece no seu projeto institucional. Reafirmamos ainda a importância da manutenção de um grupo de mobilização para coordenar o trabalho coletivo com o objetivo de garantir constantemente o processo aprovado pela sua comunidade, sem deixar que outros projetos se instalem sem a aprovação do coletivo. A ausência de espaços democráticos em uma instituição abre espaços para implantação de outros projetos condizentes com as demandas do mercado e pouco atentos àqueles de uma sociedade democrática.

A presente tese constitui um aporte para a compreensão do tema e do desejo que a moveu, na esperança de que os objetivos e agendas de transformação - que perpassam as ações dos diferentes atores que aqui participaram e debateram com interesse as nossas indagações, trazendo a público momentos pontuais de sua trajetória acadêmica e da sua luta por um mundo mais igualitário e democrático - possam contribuir para transformar as práticas sociais, com destaque para as práticas educacionais. Nesse sentido, a construção de projetos político-pedagógicos é uma das variadas formas de construção coletiva que devem envolver todos os segmentos da instituição.

Os resultados aqui apresentados são auspiciosos ao apontar para um futuro em que a mudança de hábitos iniciada possa promover PPPs em um tempo adequado e em sintonia com as urgentes transformações do mundo, das práticas educacionais e das práticas sociais necessárias à construção de um projeto de sociedade democrática.

O caso da UFPB torna-se emblemático por inaugurar uma nova prática ou estimular a mudança de práticas, na maneira de transformar os currículos dos seus cursos e se

contrapor aos poderes que inibem a obtenção plena dos seus objetivos embora, como demonstramos, isto a tenha levado a se confrontar com os poderes instituídos e com diretrizes que deles emanam ao se moverem estrategicamente em um campo de forças de difícil manejo. Está claro que as suas vinculações, através dos seus atores principais, com o movimento dos educadores lhe proporcionaram um suporte claro e eficiente para se mover na busca dos seus projetos mais audaciosos e especiais, ultrapassando impasses, recuando quando lhe parecia o mais sensato, desenvolvendo estratégias e formas de resistência para garantir à educação o lugar e a função motora e transformadora do mundo, pondo-se assim a instituição de maneira eficiente e propositiva, frente aos desafios da sociedade atual.

Finalmente, retomando a questão estratégica, torna-se explícita a necessidade, que aqui tendemos a equacionar, a de que a UFPB, no caso, detenha: liderança institucional, no sentido de assegurar espaços, mover os grupos e coordenar o processo de mudança democrática, o diálogo com os movimentos sociais, e também, mantenha abertas as suas portas a processos mais efetivos de transformação, a começar pela formação dos educadores com os requisitos demandados para tal.

Ressaltados nesta tese, o movimento dos educadores - uma expressão dos movimentos sociais dos anos 1990 - catalisaram em suas agendas e formas de ação as demandas mais urgentes do momento, por se incluírem no campo de forças no qual se instituem os instrumentos da política de formação dos educadores. Os dados aqui analisados e as contribuições dos autores que trataram das questões discutidas ao longo das últimas décadas e daqueles que se manifestaram e, desde há muitos anos, definiram a educação como um dos campos em que a batalha contra as desigualdades e exclusões deveria ser vencida. Freire, Santos, Freitas, dentre outros, mereceram atenção, por desvelarem os impasses encontrados e as formas de resistência propositiva desenvolvidas pela instituição e os seus atores, para fazer atravessar as suas propostas de educação, comprometidas com um projeto de sociedade com qualidade social. Importante, como ressaltamos, é reconhecer a presença de um outro ator nesse contexto, no caso o Estado, que detém o controle da política nacional de educação e define as diretrizes para a sua execução, do qual dependem as instituições educacionais, principalmente as públicas.

Na atualidade, a UFPB encontra-se em um momento de reflexão sobre um passado de mobilização constante e um presente que vem a demandar *responsabilidade social*, nos

termos da avaliação institucional, estando os sujeitos a buscar, na sua história passada, alimento para avaliação da ampla agenda que se apresenta, em combinação com o compromisso social, marca da singularidade da sua atuação.

Sem a pretensão de haver esgotado as possibilidades abertas com a realização desta tese, assinalamos aqui que muito aprendemos sobre as tramas nas quais são tecidas as políticas de formação dos educadores, e sobre os melindres do campo de forças no qual os sujeitos e as instituições atuam. Esta tese pretende, sim, contribuir para responder a essas questões, abrindo possibilidades, ao menos no que se refere a oferecer um quadro amplo dos processos que estão a demandar uma efetiva reflexão dos sujeitos que participam e se envolvem na busca do trabalho coletivo, para a formação dos profissionais da educação, vista no sentido emancipatório.

O sentido emancipatório é aqui entendido nos termos definidos pelos que almejam tornar a educação em um instrumento de transformação social e que contribuíram, através dos seus aportes teórico-metodológicos e visão crítica dos processos estudados, para a realização de um trabalho de leitura da construção das políticas para a educação e, no campo dos desejos, para a recuperação de utopias. Nossa expectativa é de que possamos, de alguma maneira, haver respondido aos desafios lançados por aqueles que se destacaram pelas relevâncias política e social dos seus escritos e ações para a transformação das práticas educacionais. Por fim, esperamos fortemente que este estudo venha a motivar outros, estimulados também por novos questionamentos que possam surgir.

A nossa utopia é de que os avanços nos processos de construção dos PPPs, em conexão com a avaliação institucional, sejam parte constitutiva do projeto pedagógico institucional e que as práticas futuras venham a expressar resultados promissores para a formação dos educadores preocupados com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J.; LIMA, L. C. L. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002, 140 p.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Dossiê: Políticas educacionais. Campinas - SP: CEDES, n. 75, p.15-32, 2001. 311 p.

AGUIAR, M. A. S; et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. In : **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes. Campinas - SP: CEDES, n. 96, p.819-843, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.); et al. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995. 205p.

ANDRÉ, M. E. D. A de (org.). **Etnografia da prática escolar**. 9.ed. Campinas – SP: Papirus, 1995. 128p.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2001. 143p.

ANFOPE. **Boletim ANFOPE**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1991, 1992, 1998, 1999, 2001 e 2004.

_____. **Documentos finais dos I, II, III, IV, V e VI Encontros Nacionais da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE**. Belo Horizonte, 1983, 1989, 1990, 1992; Niterói, 1984; Goiânia, 1986; Brasília, 1988. Niterói, 1993. (Série Documentos).

_____. **Documentos finais dos VII, VIII, IX, X, XI e XII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE**, Belo Horizonte 1992, 1994, 1996; Campinas, 1998; Brasília, 2000; Florianópolis, 2002; Brasília, 2004. (Documentos Finais).

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

_____. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003. 303 p.

_____. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. 216 p.

APPLE, M. W.; BEANE, J. (Org.). **Escolas democráticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 159 p.

AZEVEDO, N. P. et al. Avaliação institucional da UFPB: construindo o auto conhecimento. In: **AVALIAÇÃO**. Campinas: S. P. Ano I, n. 2, (p. 43-48), dez. 1996. (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior).

BIANCHI, Á. et al. **A crise brasileira e o governo FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. 147p.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. 149 p.

BOURDIEU, P. Campo intelectual e projeto criador. In: Pouillon, J. (Org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. (p.105–145).

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.151 p.

_____. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a. 322 p.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b. 86 p.

_____. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983 *apud* NOGUEIRA, M. Alice; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c. 149 p.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio. (org.) **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 4.ed. Petrópolis – RJ: Vozes. 1998. 251 p.

BRASIL, MARE. Plano diretor da Reforma do Estado. Brasília: www.mare.gov.br (página atualizada em 18/02/1998), 1995. SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (org.). **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, USF, IFAN, 2001b. 279 p.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996. 244p.

CADERNOS CEDES. Arte & manhas dos projetos políticos pedagógicos. Campinas - SP: CEDES, v. 23, n. 61, 2003. 405p.

_____. Políticas públicas e educação. Campinas - SP: CEDES, n 55, 2001. 110p.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. de. In: **CEDES**, Arte & manhas dos projetos políticos pedagógicos: Campinas – SP, v. 23, n. 61, p.338-366, 2003.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas – SP: Papirus, 2000. 255p.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como o autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras) In: **Educação e Sociedade**. Campinas - SP: n.78, 2002. (p.57-75).

CATANI, A. M. A.; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M. & OLIVEIRA, R. P (org.). et al. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 95-134).

CATANI, A. M. (Org) et al. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América latina no limiar do século XXI**. Campinas - SP: Autores Associados, 1998. 291 p.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L.F.. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. n.75, p. 67-83, Campinas-SP, 2001.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Poços de Caldas, 2003. (Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED em 5 out. 2003)

_____. **Conformismo e resistência**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 179 p.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001, 205 p.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda R. C. Ferraz. São Paulo:Alfa-Omega, 1982. 354 p.

CONED. Educação, Democracia e qualidade social: construindo um Plano Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1996. (Relatório com as diretrizes do I CONED para o Plano Nacional de Educação).

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. In: **Educação & Sociedade**, n. 88, p.795-817, Campinas, out., 2004.

_____. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995. 100 p.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: **Educação & Sociedade**, v.24, n. 82, p. 37-61, Campinas, abr. 2003. 358p.

_____. Políticas para o ensino superior no Brasil: até onde irá a autonomia universitária? In: **Educação & Sociedade**, n. 55, Campinas, ago. 1996.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117 p.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. **Os anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, p. 104 -115, 1994.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004. 216 p.

DE ROSSI, V. L.S. **Projetos político-pedagógicos: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2005. 95 p.

_____. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. In: **CEDES**, v. 23 n. 61, Arte & manhas dos projetos políticos pedagógicos, p. 319-335, Campinas – SP, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e campos políticos. In: **Avaliação**, ano 1, v.1, n.1, 1996.

_____. **Avaliação**: Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

_____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis – SC: Insular e RAIES. 2002. 189 p.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180p.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**, v.23 n.80, p.235-253. Campinas - SP, 2002.

DOURADO, L. F.; PARO, Vitor H. (Orgs.); et al. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. 158p.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. In: Revista da USP, n. 17, p.86-101, São Paulo, 1993.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê: “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”. Campinas - SP: CEDES: n. 78, 2002a. 301 p

_____. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. 2.ed. Campinas - SP: CEDES, n. 68, 2000a. 347p. (Número Especial 1999).

_____. Dossiê: “globalização e educação: precarização do trabalho docente”. Campinas - SP: CEDES, v.25, n. 88, 2004a. 1091p.

_____. Dossiê: ‘Imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiana escolar’. Campinas - SP: CEDES, n. 86, 2004b. p294.

_____. Dossiê: “Políticas curriculares e decisões epistemológicas”. Campinas - SP: CEDES: n. 73, 2000b. 270 p.

_____. Dossiê: “Políticas educacionais”. Campinas - SP: CEDES, n. 75, 2001. 311 p.

_____. Dossiê: “Políticas Educacionais e Diferenças Culturais”. Campinas - SP: CEDES: v.27, n.95 p.329-632, 2006.

_____. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas - SP: CEDES: n.80, 2002b. 438 p.

_____. Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado- SP: CEDES: n. 87, 2004c. 636 p.

ESTUDOS E DEBATES. Universidade, estado e sociedade na década de noventa. Brasília, n. 17, julho, 1990. 141p. (Conselho de reitores das Universidades Brasileiras).

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: De ROSSI, V.L.S. (org.). Arte e manhas dos projetos político-pedagógicos. **Cadernos CEDES**, n. 61, p. 302-318, Campinas, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia do oprimido:** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218p.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade.** 2. ed. n.68, p.17-45. Campinas - SP, 1999.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, p.1095-1124, Campinas – SP, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.137-168, Campinas – SP, 2002.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas – SP: Papirus, 1996. 248p.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação e Sociedade**, v.25, n.86, p. 133-170, Campinas - SP, 2004. (Dossiê: Imagem e Pesquisa em Educação: Currículo e Cotidiano Escolar).

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILAS BOAS (Org), Benigna. **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas - SP: Papirus, 2002. (p. 83 – 111).

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. 103p. (p. 89- 101).

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GENTILI, P.; SADER, E. (Org.) et al. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 205p.

GIMENO, S. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 287p.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ana Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GRAMSCI, A. **Maquiavel**: notas sobre o Estado e a política. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Cadernos do Cárcere, v.3.) 428 p.

_____. **Obras escolhidas**: Antonio Gramsci. Trad. Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988. 244p.

_____. **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Cadernos do Cárcere, v.2.) 334 p.

GREENBAU, T. L. **The handbook for Focus Group Research**. 2. ed. London: Sage Publication, 1998. 261p.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século xx: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 598 p.

IANNI, O. Polarização da cultura política. In: RATTNER (Org.) **Brasil no limiar do século XXI**: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. Parte II, (p. 97-104). Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Edusp, 2000.

IBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 205p

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M., Entrevista narrativa in BAUER, Martin W.; GASKEL, George (editores) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho Guareschi, p. 90-113, Petrópolis; RJ: Vozes 2002.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M. e HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas e debates**. Campinas –SP: Autores Associados, 2000. 140p.

KRUEGER, R. A. **Focus Groups**. A practical guide for applied research. 2. ed. SAGE Publications, USA, 1994 . 225p.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1993. 301 p.

LOPES, Alice C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (série cultura, memória e currículo). 237p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALAVAZI, M. M. S. **A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência**. 1995, 327p. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 1995.

MANACORDA, M. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288p.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Maria Flor Marques Simões. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990. 165p.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 78 p.

_____. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 556 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2004. 269 p.

_____. (Org.). et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MORAES, I. N.; NADER, A. A.G. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. In: **CADERNOS CEDES**, n.17, p. 66-72, SP: Editora Cortez, 1986.

MORAES, R. C. C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado Nacional. In: **Educação e Sociedade**. Reforma e/ou rendição ao mercado- SP, v.25, n.87, São Paulo, Maio/Ago. 2004.

MOREIRA, A.; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n.117. Nov. 2002 (p. 81-101).

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. London - UK: SAGE Publications, 1997. 79 p.

MOURA, A. **Qualidade Total e Qualidade Social**: impactos para um novo ensino fundamental. Natal, 2001. Tese (Doutorado) – UFRN, 2001.

MOURA, M. E. D. de (org). **O SINAES na UFPB**: relato das experiências da Comissão Própria de Avaliação Institucional da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Manufatura, 2006.

NEVES, L. M. W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NOGUERA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 4.ed. Petrópolis – RJ: Vozes. 1998. 251 p.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149 p.

OLIVEIRA, F. O; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**. 7.ed., p. 104-117, Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

PEREIRA, L. C. B. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996. 357 p.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224p.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

PORTO, R. C. C. **Alternativas Metodológicas do trabalho do supervisor escolar nas escolas técnicas**. Monografia (Especialização), Campina Grande, 1984.

_____. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Recife: 2001. (documento apresentado para subsidiar discussão na Audiência Pública – Região Nordeste, Recife, 21/03/01 do Conselho Nacional de Educação – CNE) disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>> acesso em 2, abr. 2001a.

_____. **Avanços e recuos no currículo**: o cotidiano da escola normal. São Paulo, 1992, 147p. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1992.

_____. Currículo, formação de professores e repercussões metodológicas. In: LIMA, M.N.S. e ROSAS, Argentina. (org.). **Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam** Recife, 2001b. Editora Universitária –UFPE. (p. 151-162).

_____. Escola e poder: o lócus do conflito e a construção do currículo. In: **Revista Roteiro**, v.11, p. 33-41, Campina Grande – PB: Editora da UEPB, 1993.

_____. **Formar o professor para o século XXI: desafios e propostas**. São Luis – MA, 2001c. (Texto apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – São Luis –MA – 19 a 22 de Junho de 2001).

RIBEIRO, R. J. A política como espetáculo. In: DAGNINO, Evelina. **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (p. 31-48).

RISTOFF, D.I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180p.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. 271 p.

SADER, E.; GENTILI, P. (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. 205p.

SANTIAGO, E. M. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. In: **Revista Administração Escolar**, n.1, p. 69-73, Recife – PE, 1997.

_____. **Reformulação curricular: aspectos legais e processo teórico, metodológico**. João Pessoa: UFPB, 1995. (mimeo).

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. São Paulo: Artmed, 2003. 263p.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. 120 p.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez. 1988. 151p.

SCHEIBE, L.; Aguiar, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Curso de Pedagogia em questão, v.68, p. 220-238, Campinas/SP, 1999.

SCHEIBE, L. Novas determinações para formação dos profissionais de educação no País. In: **Caderno da ADUNESP**, v.01, p. 54-57, São Paulo. 2002.

_____. **Políticas para formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26ª reunião anual da ANPED. 2004

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. Das mobilizações às redes dos movimentos sociais. In: **Sociedade e Estado Dossiê: movimentos sociais**, v.21, n.1, p. 109-130, Departamento de Sociologia – UnB, Brasília, 2006.

SCRIMSHAW, S. Anthropological approaches for programme improvement. Los angeles. University of California, 1987. *apud* MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 140 p.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do estado e da educação**: No Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. 145 p.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.); et al. **Educação Superior: Análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã. 2001a. 238 p.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (org.). **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, USF, IFAN, 2001b. 279 p.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: **CADERNOS CEDES**, v.23, n.61, p.283-301, Campinas, 2003.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação . INEP. 2 ed. ampl. Brasília 2004. 155 p.

SORDI, M. R. **A prática de avaliação do ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995. 135p.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADE, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC- SP, 1996. 279 p.

TRINDADE, H. (org.) et al. **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes e Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. 223 p.

UNESCO. – Declaração Mundial sobre educação para todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem . Jomtien, Tailândia: Março/1990.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001a. 256 p.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória e emancipatória? In: **CADERNOS CEDES**, v.23, n.61, p.267-281, Campinas, 2003. 405p.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO M.L.M. (Orgs.); et al. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora, p. 183 – 219, Campinas - SP: Papirus, 2000. 255p.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M.G. A utilização de Métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. In: **Opinião Pública**, v.7, p.01-15, Campinas, CESOP/UNICAMP, 2001b.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis M.G. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do seminário Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel – PR. EDUNIOESTE, 2001 (p.17-26)

ZAINCO, M. A. S. **A universidade e o compromisso com a formação do professor da escola básica**. Brasília –DF, 1994. (mimeo) (Seminário sobre a formação de professores para a educação básica).

Documentos Consultados:

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington - D.C., 1995.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, D.C., 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3.276, de 6/ 12/ 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 3.554/ 00**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 13, de 13/03/2002; **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História**. Brasília, DF: CNE/ CES, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 31/03/2004. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física**. Brasília, DF: CNE/ CES, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 18/02/2003. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Matemática**. Brasília, DF: CNE/ CES, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15/05/2006. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: CNE/ CP, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 58/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, DF: CNE/ CES, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 492, de 03/04/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, - Antropologia, ciências Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social**. Brasília, DF: CNE/ CES, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 1.302, de 06/11/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura.** Brasília, DF: CNE/CES, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 5, de 13/12/2005. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.** Brasília, DF: CNE/ CP, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 3, de 21/02/2006. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. Reexame do parecer CNE 5/2005.** Brasília, DF: CNE/ CP, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97 de 3/12/97. **orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei N. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Brasília, DF: LDB, 1996.

_____. Lei N. 5.540, de 28 de Novembro de 1968. **Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Brasília, DF: LDB, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão de Especialistas de Pedagogia. **Institui Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.** Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. Comissão de Especialistas de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.** Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. acesso em: 30 abr. 2005.

_____. Decreto 2.306, de 1997. **Regulamenta as instituições de ensino superior.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Decreto n. 2.208, de 17/04/1997. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Edital 04/97, de 4/12/1997. **Reforma Curricular dos Cursos de Graduação.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. Parecer n. 009/2001 de 8 de junho de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1994a.

_____. Portaria Ministerial Ministerial nº 1.403 de 09 de junho de 2003. **Institui Exame nacional de Certificação e formação continuada de professores de Educação Básica.** Brasília, DF, 2003.

_____. Portaria n. 646, de 14/05/1997. **Regulamenta a implantação do disposto nos arts 39 a 42 da Lei n. 9.394/96 e no Decreto m. 2.208/97 e dá outras providências.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. **Programa de apoio às licenciaturas.** Brasília, DF: MEC/SESu; UFG/CEGRAF 1994b.

_____. Resolução N. 1, de 15/05/2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Resolução n. 01/2002 de 4 de março de 2002.. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. Resolução n. 02/2002 de 4 de março de 2002 . **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.** Brasília, DF: MEC, 2002b.

_____. Resolução Nº.7, de 31 de Março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Brasília, DF: MEC, 2004a.

_____. **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação.** 2.ed. Brasília: : MEC/ INEP, 2004b. 157 p.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação:** um projeto em construção. 1999. mimeo e disponível na internet: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>. Acesso em: 5, jul., 2000.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Educação, democracia e qualidade social.** 4º congresso nacional de educação. São Paulo, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Graduação. **Avaliação acadêmica.** (Vol. 1 a 5) (Série Avaliação Acadêmica). João Pessoa, PB: PRG, 1996a.

_____. **A graduação na UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 2001a.

_____. **Cadernos de graduação:** auto-avaliação dos cursos de graduação. (Vol. 2). João Pessoa, PB: PRG, 1997a.

_____. **Carta de posição contrária às políticas de Formação do MEC.** João Pessoa, PB: PRG, 1999a.

_____. **Catálogo geral dos cursos de graduação:** estruturas curriculares: Pró-Reitoria de Graduação. (Vol.1). João Pessoa, PB: PRG, 2000a.

_____. **Catálogo geral dos cursos de graduação:** ementas dos componentes curriculares: Pró-Reitoria de Graduação. (vol.2). João Pessoa, PB: PRG, 2000b.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Auto – Avaliação Institucional: 2001 – 2004.** João Pessoa, PB: CPA, 2006a.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação dos docentes pelos discentes, período 2003.1, projeto piloto.** João Pessoa, PB: PRG, 2004a.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação de Curso:** do curso de técnicas agropecuárias. Pró-Reitoria de Graduação, João Pessoa, PB: CPME, 1995.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação de Curso:** do curso matemática. Pró-Reitoria de Graduação, João Pessoa, PB: CPME, 1995.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação de Curso:** do curso de história. Pró-Reitoria de Graduação, João Pessoa, PB: CPME, 1995.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação de Curso:** do curso de pedagogia. Pró-Reitoria de Graduação, João Pessoa, PB: CPME, 1995.

_____. Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. **Relatório de Avaliação de Curso:** do curso de educação física. Pró-Reitoria de Graduação, João Pessoa, PB: CPME, 1995.

_____. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Nota de repúdio ao decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2000c. 2 p.

_____. Conselho Universitário. **Estatuto.** Editora Universitária, João Pessoa, JP: CONSUNI, 1998a.

_____. **Coletânea de normas:** resoluções e portarias dos Conselhos Superiores da UFPB. Gráfica UFPB, João Pessoa, PB: PRG, 2000d.

_____. Coordenação de Currículos e Programas. **Relatório dos I, II e III Seminários-Oficina de Currículos: propostas aprovadas.** João Pessoa, PB: PRG, 1993, 1995, 1999.

_____. **Planejamento estratégico.** João Pessoa, PB: PRG, 2004b.

_____. **Plano de graduação da UFPB – 2001-2004.** João Pessoa, PB: PRG, 2002.

_____. **Política da UFPB para os cursos de formação do educador PROLICEN/UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1995b, Projeto aprovado pelo PROLICEN/MEC).

_____. **Posicionamento da UFPB quanto à Portaria nº 1.403 de 19/06/2003.** João Pessoa, PB: PRG, 2003.

_____. **Programa de Licenciatura da UFPB – PROLICEN/UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1994. (Projeto aprovado pelo PROLICEN/MEC).

_____. **Programa Estudante Convênio: manual do candidato.** João Pessoa, PB: PRG, 1998b.

_____. **Programas institucionais:** três anos em defesa da universidade. João Pessoa, PB: PRG, Oficina Gráfica A UNIÃO, 1996b. 70 p.

_____. **Projeto pedagógico:** proposta para discussão. João Pessoa, PB: PRG, 1992.

_____. **Projeto Político-pedagógico:** concepção, princípios e características. João Pessoa, PB: PRG, 2004c.

_____. **Projeto Político-pedagógico do curso de Educação Física.** João Pessoa, texto em discussão no curso, 2006.

_____. **Projeto Político - pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, aprovado pela Resolução 41/2003, em 29 de setembro de 2003.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2003.

_____. **Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em História, aprovado pela Resolução 17/2006, em 25 de maio de 2006.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovado pela Resolução 64/2006, em 25 de outubro de 2006.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2006

_____. **Projeto político-pedagógico do Curso de Matemática, aprovado pela Resolução 75/2006, em 28 de dezembro de 2006.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2006.

_____. **Reitorado Neroaldo Azevedo:** quatro anos em defesa da universidade. João Pessoa, PB: Reitoria, 1996c .48 p.

_____. **Relatório de Gestão.** (1996 – 2004). João Pessoa, PB: Reitoria, 2004d. 71 p.

_____. **Relatórios dos Encontros de Licenciaturas I (1994) e II (1995).** João Pessoa, PB: PRG, 1994 – 1995c.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional do ensino de graduação da UFPB:** evolução no período 1997-2000 e perspectivas para o quadriênio 2001-2004. João Pessoa, PB: PRG, 2000e.

_____. **Relatório da Oficina de Trabalho Gestão da Graduação.** Areia – PB: PRG, 2000f.

_____. **Relatório – síntese do II Seminário de avaliação do programa estudante convênio rede pública – PEC-RP.** João Pessoa, PB: PRG, 2006f.

_____. **Relatório de Gestão:** 1996 – 2004. João Pessoa, PB: PRG, 2004e.

_____. **Relatório do I Seminário de Avaliação do PEC- RP.** Gráfica UFPB, João Pessoa, PB: PRG, 1999b.

_____. **Relatório do VII Encontro do PROLICEN/ UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1998c.

_____. Resolução n. 39/99 de 16 de setembro 1999. **Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a resolução nº89/81, deste conselho, e dá outras providências.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 1999c.

_____. Resolução n. 34/2006 de 17 de agosto de 2004. **Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a resolução nº39/99, deste conselho, e dá outras providências.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2004f.

_____. Resolução n. 04/2004 de 09 de março de 2004. **Estabelece a Base Curricular para Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2004g.

_____. Resolução n. 41/2003. **Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, do Centro de Formação de Tecnólogos, Campus III, desta Universidade, revoga a Resolução n. 07 – A/89 do CONSEPE.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2004h.

_____. **Roteiro para organização de propostas de estrutura curricular para os cursos de graduação da UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1995d.

_____. **Síntese das propostas existentes na UFPB no campo da formação de educadores.** João Pessoa, PB: PRG, 2000g (setembro mimeo). Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/formac/experiências/síntese.htm>. Acesso em 7, mar.2002.

ANEXOS

**ANEXO A - CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB E SUAS HABILITAÇÕES
(2000)**

| CURSO | CAMPUS | CENTRO | HABILITAÇÃO |
|-------------------------|---------------|---------------|---|
| Administração | I | CCSA | Bacharelado em Administração Pública |
| Administração | II | CH | Bacharelado em Administração Pública Bach. em Administração de Empresas |
| Administração | IV | CFT | Bach. em Adm. de Cooperativas |
| Agronomia | III | CCA | Graduação |
| Arquitetura e Urbanismo | I | CT | Graduação |
| Arte e Mídia | II | CH | Bacharelado |
| Biblioteconomia | I | CCSA | Bacharelado |
| Ciências | V | CFP | Licenciatura Plena em Biologia Licenciatura Plena em Física Licenciatura Plena em Matemática Licenciatura Plena em Química |
| Ciências Biológicas | I | CCEN | Bacharelado Licenciatura |
| Ciência da Computação | II | CCT | Graduação |
| Ciências da Computação | I | CCEN | Bacharelado |
| Ciências Contábeis | I | CCSA | Bacharelado |
| Ciências Econômicas | I | CCSA | Graduação |
| Ciências Econômicas | II | CH | Bacharelado |
| Ciências Sociais | I | CCHLA | Bacharelado |
| Ciências Sociais | II | CH | Bacharelado Licenciatura |
| Comunicação Social | I | CCHLA | Jornalismo Relações Públicas Radialismo |
| Desenho Industrial | II | CCT | Graduação |
| Direito | I | CCJ | Bacharelado |
| Direito | VI | CCJS | Bacharelado |
| Educação Artística | I | CCHLA | Licenciatura Plena em Artes Cênicas Licenciatura Plena em Artes Plásticas Licenciatura Plena em Música |
| Educação Física | I | CCS | Licenciatura |
| Enfermagem | I | CCS | Enfermagem Geral Licenciatura |
| Engenharia Agrícola | II | CCT | Graduação |
| Engenharia de Alimentos | I | CT | Graduação |
| Engenharia Civil | I | CT | Graduação |
| Engenharia Civil | II | CCT | Graduação |

| | | | |
|-------------------------|-----|-------|--|
| Engenharia Elétrica | II | CCT | Graduação |
| Engenharia Florestal | VII | CSTR | Graduação |
| Engenharia de Materiais | II | CCT | Graduação |
| Engenharia Mecânica | I | CT | Graduação |
| Engenharia Mecânica | II | CCT | Graduação |
| Engenharia de Minas | II | CCT | Graduação |
| Eng. Produção Mecânica | I | CT | Graduação |
| Engenharia Química | II | CCT | Graduação |
| Estatística | I | CCEN | Bacharelado |
| Farmácia | I | CCS | Farmacêutico Farmacêutico Industrial Farmacêutico Bioquímico |
| Filosofia | I | CCHLA | Bacharelado Licenciatura |
| Física | I | CCEN | Bacharelado Licenciatura |
| Física | II | CCT | Bacharelado |
| Fisioterapia | I | CCS | Graduação |
| Geografia | I | CCEN | Bacharelado Licenciatura |
| Geografia | V | CFP | Licenciatura |
| História | I | CCHLA | Licenciatura |
| História | II | CH | Bacharelado Licenciatura |
| História | V | CFP | Licenciatura |
| Letras | I | CCHLA | Licenciatura Plena |
| Letras | II | CH | Licenciatura Plena |
| Letras | V | CFP | Licenciatura em Língua Vernácula Licenciatura em Língua Vernácula e Língua Inglesa |
| Matemática | I | CCEN | Bacharelado Licenciatura |
| Matemática | II | CCT | Bacharelado Licenciatura |
| Medicina | I | CCS | Graduação |
| Medicina | II | CCBS | Graduação |
| Medicina Veterinária | VII | CSTR | Graduação |
| Meteorologia | II | CCT | Graduação |
| Música | I | CCHLA | Bacharelado |
| Nutrição | I | CCS | Graduação |
| Odontologia | I | CCS | Graduação |

| | | | |
|-------------------------|-----|-------|---|
| Pedagogia | I | CE | Orientação Escolar Supervisão Escolar |
| Pedagogia | II | CH | Licenc. Educação Deficientes Auditivos |
| | | | Licenc. Mag. Mat. Pedagóg. 2º Grau |
| | | | Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau |
| Pedagogia | V | CFP | Supervisão Escolar Administração Escolar |
| Psicologia | I | CCHLA | Formação de Psicólogos Licenciatura |
| Química | I | CCEN | Bacharelado Licenciatura |
| Química Industrial | I | CT | Graduação |
| Serviço Social | I | CCHLA | Bacharelado |
| Técnicas Agropecuárias/ | IV | CFT | Licenciatura Ciências Agrárias. |
| Tecnologia Química | II | CCT | Graduação (Couros e Tanantes) |
| Turismo | I | CCHLA | Bacharelado |
| Zootecnia | III | CCA | Graduação |

**RELAÇÃO DOS SUB-PROJETOS
DESENVOLVIDOS NO ANO DE 2000**

| PROJETO/CENTRO/CAMPUS | Nº DE BOLSAS |
|---|--------------|
| O Ensino da Cidade de João Pessoa /CE, CCHLA, CCEN/CAMPUS I | 3 |
| Educação Física Escolar: Proposta Metodológica para as Atividades de Dança no Ensino Fundamental/CCS/CAMPUS I | 2 |
| Oficina de Ciências Naturais no Ensino Fundamental/CH/CAMPUS II | 3 |
| Proposta de Ação Educacional Rural- PAER Coxixola/CH/CAMPUS II | 2 |
| Superação de Dificuldades Linguísticas do Professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno/CH/CAMPUS II | 2 |
| Capacitando, Aprendendo e Contribuindo em Educação Infantil/CH/CAMPUS II | 2 |
| Educação Ambiental nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental/CH/CAMPUS II | 2 |
| Matematicando: Elaborando um Livro para construção e utilização de material didático convencional e informatizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental /CH/CAMPUS II | 4 |
| Teoria e Metodologia no Ensino de História: um olhar sobre o ensino de História /CH/CAMPUS II | 2 |
| Alunos PEC/RP – Seu ingresso na academia e suas dificuldades. A Prática de ensino em Ciências Sociais – das teorias à prática de ensinar/aprender sociologia. A requalificação de Professores da Rede Pública, com o Ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seus temas transversais e a construção da Cidadania/CH/CAMPUS II | 2 |

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE LICENCIATURA**



REITOR DA UFPB
JADER NUNES DE OLIVEIRA

VICE-REITOR
MARCOS ANTONIO GONÇALVES BRASILEIRO

**POLÍTICA DA UFPB PARA OS
CURSOS DE FORMAÇÃO DO
EDUCADOR**

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO
SÍLVIO JOSÉ ROSSI
COORDENADORA DO PROLICEN/UFPB
RITA DE CÁSSIA CAVALCANTI PORTO

1994/2000

PROLICEN/UFPB

POLÍTICA DA UFPB PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O PROLICEN/UFPB é um programa de apoio aos 25 Cursos de Licenciatura da UFPB, envolvendo 8 dos 15 centros desta universidade (CCEN, CCHLA, CE, CCS, CCT, CH, CFT e CFP). O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT de Licenciatura e envolve a participação de 60 bolsistas de Iniciação à Docência e, aproximadamente, 80 professores da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba.

Nesta direção, vem realizando eventos nos diversos Campi da UFPB para discussão das políticas de Formação do Educador, socialização dos trabalhos desenvolvidos nos sub-projetos e apresentação de novas propostas para o avanço do Programa.

O referencial teórico toma por base os estudos sobre a Formação do Educador e os princípios defendidos pela ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação). Neste sentido, aprofunda temas relativos à relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, currículo e trabalho, integração ensino/pesquisa/extensão, compromisso político com o ensino público e a construção de uma Base Comum para os Cursos de Formação do Educador na UFPB.

RELAÇÃO DOS SUB-PROJETOS DESENVOLVIDOS NO ANO DE 2000

| PROJETO/CENTRO/CAMPUS | Nº DE BOLSAS |
|--|--------------|
| Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador/PRG/CAMPUS I | 3 |
| Uma Abordagem Construtivista do Ensino de Matemática – 2000/CCEN/CAMPUS I | 2 |
| Limpeza sim, Lixo não... Educação Ambiental para um futuro melhor/CCEN/CAMPUS I | 5 |
| Química e Biologia Experimental nas Escolas Públicas/CCEN/CAMPUS I | 3 |
| Educação Mediada por Computador Cursos de Física/CCEN/CAMPUS I | 1 |
| Educação Matemática Continuada /CCEN/CAMPUS I | 1 |
| Programa de Apoio ao Ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio/CCHLA/CAMPUS I | 2 |
| Capacitação de Animadores Culturais na Organização de Eventos Folclóricos /CCHLA/CAMPUS I | 2 |
| A Situação do Ensino de Arte: Mapeamento da Realidade nas Escolas Públicas da Grande João Pessoa/CCHLA/CAMPUS I | 2 |
| Conhecendo a Arte Paraibana: a obra de Flávio Tavares, Raul Córdula e Antônio Dias – na sala de aula/CCHLA/CAMPUS I | 1 |
| Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como vertentes do Projeto Político– Pedagógico: a reconstrução teórico-prática dessa totalidade como processo de formação /CE/CAMPUS I | 3 |

A metodologia que vem sendo desenvolvida pelo PROLICEN privilegia o trabalho coletivo interdisciplinar, tanto em nível do programa geral, como em nível de execução dos seus 25 sub-projetos que estão sendo desenvolvidos em diversos centros da UFPB.

O resultado do PROLICEN é visivelmente percebido nos Fóruns de Licenciatura, através da produção de vídeos, relatórios, cadernos de licenciatura e publicação de livros referentes à temática; realização de cursos de capacitação e assessoria pedagógica às escolas envolvidas no Programa.

A Coordenação.

PANORAMA GERAL DO PROLICEN/UFPB

1994 - 2000

| ANO | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 2000 |
|-------------------------------------|-----|------|-----|-----|-----|-------|------|
| Nº de Projetos | 22 | 20 | 25 | 26 | 26 | 18 | 25 |
| Nº de Bolsas * | 38 | 57 | 57 | 60 | 60 | 50 | 60 |
| Cursos de Licenciatura Envolvidos | 17 | 18 | 18 | 24 | 20 | 18 | |
| Professores Envolvidos | 105 | 104 | 104 | 109 | 99 | 80 | 80 |
| Recursos MEC/SESu (em R\$ 1.000,00) | 30 | 44,5 | - | - | - | - | - |
| Recursos UFPB (em R\$ 1.000,00) | 40 | 55,5 | 124 | 155 | 149 | 118,5 | 128 |

* Valor mensal da bolsa PROLICEN: R\$ 241,50

ANEXO C - LISTA DE FITAS (ÁUDIO E VÍDEO)

FITA I- I Seminário – Oficina de Currículos. Realizado em João Pessoa de 25 – 27 de agosto de 1993. Organizado pela UFPB/PRG/CCP.

FITA II - II Seminário – Oficina de Currículos. IV Encontro PROLICEN. Realizado em João Pessoa de 13 – 14 de novembro de 1995. Organizado pela UFPB/PRG/CCP.

FITA III - III Seminário – Oficina de Currículos: A construção coletiva do projeto político pedagógico. Realizado em João Pessoa nos dias 14 e 15 de julho de 1999. Organizado pela UFPB/PRG/CCP.

FITA IV – I Seminário sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Paraíba. Realizado em João Pessoa de 2 -3 de abril de 1998. Organizado pela UFPB e UEPB.

FITA V - II Seminário sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Paraíba. Realizado em Campina Grande dia 8 de maio de 1998. Organizado pela UFPB e UEPB.

FITA VI - II Seminário de Avaliação Institucional. Realizado em Campina Grande, dias 11 e 12 de Dezembro de 1995. Organizado pela UFPB.

FITA VII - I Seminário sobre Reforma Curricular no CCT. Realizado em Campina Grande, dias 15 e 16 de setembro de 1997. Organizado pela UFPB/ CCT

FITA VIII – II Oficina de Trabalho: avaliação das ações e metas propostas para a UFPB, no biênio 1999/ 2000, constantes do documento final da OFICINA DE TRABALHO realizada em 15 e 16 de março de 1999. Realizada em João Pessoa dias 10 e 11 de agosto de 2000. Organizada pela UFPB.

FITA IX- Reunião da PRG com a Comissão Institucional para definição dos componentes curriculares para formação pedagógica, prática e estágio supervisionado, 2004.

FITA X - I Encontro – Programa de Licenciatura: Um espaço para o debate sobre a formação do educador. Realizado em João Pessoa de 12 – 13 de dezembro de 1994. Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XI - II Seminário de Licenciatura: política da UFPB para os cursos de formação do educador.1995. Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XII - III Seminário de Licenciatura.1995. Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XIII- IV Seminário de Licenciatura. 1995. Organizado pela? UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XIV - V Seminário de Licenciatura da UFPB. Realizado em João Pessoa no dia 25 de maio de 1996. (5 fitas). Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XV- VI Encontro de Licenciatura: Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UFPB. Realizado em João Pessoa dias 2 e 3 de dezembro de 1997. Organizado pela UFPB/PRG/PROLICEN.

FITA XVI- VII Encontro de Licenciatura. 1999. Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

FITA XVII - VI Encontro de Licenciatura. 2000. Organizado pela UFPB/ PRG/ PROLICEN.

ANEXO D - DOCUMENTOS PESQUISADOS
MEC ↔ UFPB ↔ ANFOPE

| MEC | UFPB | ANFOPE |
|--|---|---|
| LDBEN -Lei 9.394/96; PNE Lei nº 10.172/ 2001; Decreto 2.306 de 1997; Parecer 776/ 97 CNE/ CES; Programa de apoio às Licenciaturas (PROLICEN/ MEC); Edital 04/97; | Estatuto; Regimento; Coletânea de Normas (1969 -2000); Quatro anos em defesa da Universidade (1992-1995); Relatório de Gestão (1996 -2004); Relatório de Avaliação Institucional (2000). | Documento Final dos Encontros Nacionais; Boletins; Documentos das Audiências Públicas com o CNE; |
| Resoluções para as Diretrizes dos Cursos de graduação (Resolução CNE/ CP nº 2/ 2002; Resolução CNE/ CES nº 0138 de 03/04/2002; Resolução CNE/ CES nº 13 de 13/03/2002); Resolução nº 03/ 2004 (DCNS Matemática); Resolução nº 13/ 2002 (DCNS História); Resolução nº 01/ 2006 (DCNS Pedagogia); Resolução nº 17/ 2006 (DCNS História); Resolução CNE/ CP 02/ 2002; Portaria MEC nº 1.403/ 2003; Resolução nº 2/ 2004 (DCNS Pedagogia); | Orientação para elaboração do PPP; PPP dos Cursos (Ciências Agrárias, História, Educação Física, Matemática, Pedagogia); Resolução/ CONSEPE 39/1999; Resolução/ CONSEPE 04/2004; Resolução/ CONSEPE 34/ 2004; -Relatório das Oficinas de Currículo; Resolução/ CONSEPE 41/ 2003 (PPP Ciências Agrárias); PPP de Pedagogia; PPP de Matemática; PPP de História; PPP de Educação Física; PPP de Ciências Agrárias; Plano de Graduação (2001 – 2004); Coletânea de Normas (1969 – 2000); | Documentos encaminhados ao MEC; |
| | Projetos do PROLICEN/UFPB (1994 e 1995); | |
| PAIUB; SINAES; | Relatório de Avaliação; Relatório do PROLICEN/ UFPB (1995 e 1996); Avaliação Acadêmica; Avaliação dos docentes pelos discentes (2004); Cadernos de Graduação (auto avaliação dos cursos de graduação); Série Avaliação Acadêmica 1997; Planejamento Estratégico da UFPB (2001 – 2004); Gestão de graduação; Plano de Desenvolvimento | |

| | | |
|--|--|--|
| | Institucional; Relatório de Oficina de Trabalho 2000: Oficina de graduação; Relatório do I Seminário de Avaliação do PEC/ RP; Catálogo Geral dos cursos de graduação (2000); | |
|--|--|--|

Fontes: dados da pesquisa, elaboração da autora.

ANEXO E – RESOLUÇÃO/ CONSEPE N° 39/ 1999

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N° 39/99

Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a Resolução n° 89/81, deste Conselho, e dá outras providências.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista a deliberação do plenário, adotada em reunião realizada nos dias 15 e 16 de setembro de 1999 (Processo n° 016.800/99-33),

CONSIDERANDO:

o compromisso desta Universidade com a qualidade da formação profissional conferida pelos Cursos de Graduação oferecidos;

as diretrizes políticas estabelecidas no Planejamento Estratégico Participativo desta Instituição;

as mudanças socioeconômicas e políticas decorrentes da revolução informacional e suas implicações na formação profissional, conferida pelos Cursos de Graduação;

as diretrizes fixadas pela [Lei 9.394/96](#) que orientam a elaboração curricular;

os critérios e os padrões de qualidade estabelecidos pela avaliação institucional;

os encaminhamentos dos Seminários-Oficina de Currículos realizados por esta Universidade nos anos de 1993, 1995 e 1999,

R E S O L V E :

Art. 1º Aprovar a sistemática de elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, nos termos da presente Resolução.

Art. 2º Compreende-se o Projeto Político Pedagógico de um determinado Curso de Graduação como sendo o conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas relativas à formação profissional que se destinam a orientar a concretização curricular do referido curso.

§1º O Projeto Político Pedagógico visa possibilitar ao curso dimensionar o processo de formação profissional e oferecer ao aluno oportunidade de individualizar, sob orientação do professor tutor, o seu projeto de integralização curricular.

§2º As atribuições do professor tutor serão objeto de regulamentação específica.

Art. 3º Para a elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação, devem ser observados os seguintes princípios:

I - o Projeto Político Pedagógico deve orientar a formação de profissionais comprometidos com a promoção individual e social e a preservação do meio ambiente;

II - o currículo, parte integrante do Projeto Político Pedagógico, deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado e deve possibilitar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a unidade teoria - prática;

III - a elaboração e a reformulação do Projeto Político Pedagógico devem resultar da avaliação da conjuntura e da infra-estrutura do Curso e desta Instituição;

IV - a construção do Projeto Político Pedagógico deve ter como horizonte a prática profissional, assumida nas suas dimensões política, técnica e humana, e deve processar-se de forma democrática envolvendo toda a comunidade do curso num trabalho interdisciplinar;

V - o Projeto Político Pedagógico é uma construção dinâmica e deve ser permanentemente avaliado.

Art. 4º Os seguintes aspectos devem compor o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação:

I - a história do Curso contextualizada com a história da Instituição, construída a partir do objeto de estudo, conforme redimensionado na operacionalização dos currículos anteriores;

II - a justificativa para a reformulação deve conter um diagnóstico, fundamentado nos resultados de avaliações institucionais e nas inovações propostas;

III - o marco teórico e a metodologia que devem indicar a concepção de currículo vigente e a sistemática de sua operacionalização;

IV - os objetivos do Curso, de acordo com as diretrizes do MEC contextualizados com a história da UFPB, assumidos como alvo orientador da formação profissional;

V - o perfil profissional que assegure uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do Curso e formação continuada;

VI - as competências, atitudes e habilidades, que devem estar coerentes com os objetivos do Curso e com o perfil profissional;

VII - o campo de atuação do profissional como meio de viabilizar a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico;

VIII - as ementas, definidas como resumo dos conteúdos relativos aos componentes curriculares, e suas respectivas bibliografias básicas, devidamente elaboradas e aprovadas pelos órgãos competentes;

IX - a sistemática de concretização do Projeto Político Pedagógico, com indicação de critérios e de condições indispensáveis à sua operacionalização e avaliação;

X - as certidões de aprovação do Projeto Político Pedagógico pelos respectivos Colegiado de Curso e Conselho de Centro.

Art. 5º Para efeito do estabelecimento da duração do Curso, os seguintes condicionantes devem ser observados:

I - o tempo mínimo terá como referência o mínimo fixado pelo órgão federal competente;

II - o tempo máximo será igual ao mínimo fixado pelo Curso, acrescido de:

a) 50% (cinquenta por cento) para os cursos ministrados nos turnos diurno e noturno;

b) 75% (setenta e cinco por cento) para os cursos ministrados em um único turno;

III - a carga horária total do Curso não poderá exceder em 10% (dez por cento) do mínimo fixado pelo órgão federal competente.

§1º A duração dos cursos noturnos deverá ser fixada de modo a assegurar os mesmos padrões de qualidade estabelecidos para os cursos diurnos.

§2º Os alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com regulamentação específica.

§3º Além do limite de horas fixado no inciso III deste artigo, o aluno poderá aumentar a carga horária relativa à sua formação se o fizer por meio de outras atividades acadêmicas complementares, conforme regulamentação específica.

Art. 6º A composição curricular, integrante do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação, resulta de conteúdos fixados conforme os seguintes blocos:

I - conteúdos básicos, resultantes das Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo órgão federal competente, que compreenderão pelo menos 50% (cinquenta por cento) da carga horária do curso;

II - conteúdos complementares, que podem ser desdobrados em:

a) conteúdos complementares obrigatórios, além daqueles específicos de cada curso, incluirão Metodologia Científica, Pesquisa Aplicada e Seminários relativos a Educação Ambiental, Educação Especial e Direitos Humanos;

b) conteúdos complementares optativos, constituídos por áreas de aprofundamento e de componentes livres, e componentes instrumentais regulamentados de acordo com as normas específicas dos Colegiados de Curso;

c) conteúdos complementares flexíveis, de caráter eletivo, sob a forma de projetos (de ensino, de pesquisa e de extensão), seminários, congressos, e outros, de livre escolha do aluno, correspondentes a, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§1º Os conteúdos curriculares são desdobrados em Componentes Curriculares, tais como: disciplinas, tópicos especiais, seminários, congressos, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, projetos, monografia e outras atividades acadêmicas.

§2º Nos conteúdos básicos dos Cursos de Licenciatura, devem ser incluídos a Prática de Ensino, com duração mínima de trezentas horas e componentes curriculares de formação pedagógica, com duração mínima de trezentas horas, atividades estas a serem regulamentadas por este Conselho.

§3º Nos conteúdos básicos dos demais cursos, deve ser incluído o Estágio Supervisionado, regulamentado pelo Colegiado do Curso;

§ 4º Nos conteúdos complementares de todos os cursos de graduação, deve ser incluído o Trabalho Acadêmico de defesa obrigatória por parte do aluno, regulamentado pelos respectivos Colegiados de Curso.

§ 5º O disposto na alínea *c* do inciso II deste artigo não se aplica aos cursos que tenham percentuais fixados por ato normativo federal.

Art. 7º A organização curricular deverá definir o regime acadêmico do curso - seriado/créditos - e poderá ser feita através de eixos temáticos que possibilitem a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Parágrafo único. A integração das atividades acadêmicas de que trata o *caput* deste artigo deverá ser instrumentalizada pela indicação de, pelo menos, três linhas de pesquisa e de três linhas de extensão comuns ao curso ou vinculada a programas de pós-graduação.

Art. 8º A estruturação curricular, resultante da lógica de organização do conhecimento, deverá definir a alocação dos componentes curriculares semestrais ou anuais.

§1º A seleção dos componentes curriculares para os períodos letivos deve ser feita em função do objeto de estudo e deve ter como referência a articulação entre teoria e prática.

§2º O Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino deve ser oferecido ao longo do curso, nas seguintes modalidades:

a) como observação e interlocução com a realidade profissional;

b) como iniciação e intervenção profissional.

§3º A Metodologia Científica deve ser oferecida no 1º ano letivo para possibilitar ao aluno, a formação e o instrumental necessários para elaboração e desenvolvimento de projetos e pesquisas inerentes à sua formação acadêmica.

Art. 9º As atividades acadêmicas desenvolvidas semestralmente serão realizadas no decorrer de cem dias letivos.

§1º A unidade de crédito, para os cursos que adotarem este regime acadêmico, corresponde a quinze horas semestrais.

§2º A cada semestre letivo, serão destinados dez dias letivos a atividades de enriquecimento curricular, previstas no calendário escolar, para efeito de computação dos dias letivos, e de registro acadêmico, na forma de certificação.

§3º Os docentes responsáveis pelos componentes curriculares deverão elaborar e divulgar, bem como cumprir, plano de trabalho de acordo com o que estiver estabelecido no Projeto Político Pedagógico do Curso.

Art. 10. A elaboração e a reformulação do Projeto Político Pedagógico, de responsabilidade dos Cursos de Graduação, serão acompanhadas pela Coordenação de Currículos e Programas da Pró-Reitoria de Graduação, que emitirá parecer técnico para subsidiar a análise deste Conselho.

Parágrafo único. O Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação deverá ser continuamente avaliado conforme regulamentação específica.

Art. 11. Após a aprovação do Projeto Político Pedagógico por este Conselho, serão vedadas alterações, num prazo inferior à duração mínima do Curso, ressalvados os casos de adaptação às normas emanadas pelo CNE e às emergenciais, a juízo do CONSEPE.

Art. 12. Quando se tratar de reformulação do Projeto Político Pedagógico, a equivalência curricular será feita através de Portaria expedida pela Pró-Reitoria de Graduação.

Art. 13. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 14. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução Nº 89/81 deste Conselho.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, 16 de setembro de 1999.

Jader Nunes de Oliveira

Presidente

ANEXO F – RESOLUÇÃO Nº 04/ 2004

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista a deliberação do Plenário, aprovada em reunião ocorrida em 17 de fevereiro de 2004 (Processo nº 23074.001045/04-31), e considerando, a necessidade de estabelecer uma base curricular que garanta a identidade dos Cursos de Licenciatura da UFPB; a necessidade de estabelecer as diretrizes curriculares, os componentes de Formação Pedagógica – a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino – que comporão a Base Curricular para os cursos de Licenciatura da UFPB; o disposto nos pareceres CNE/CP 09/ 2001, CNE/CP 27/ 2001, CNE/CP 28/2001, e resoluções CNE 01/ 2002, que tratam das diretrizes para a Formação de Professores à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei 9394/96 e a resolução UFPB/CONSEPE 39/ 99, que aprova a sistemática de reformulação do projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB; as discussões e as diretrizes definidas para a Formação do Professor resultantes dos encontros do FORgrad, ANFOPE, FORUNDIR e da ANPED; os encaminhamentos e as diretrizes definidas nos encontros do PROLICEN/UFPB e na “Comissão Institucional para definição dos Componentes Curriculares para a Formação Pedagógica, Prática e Estágio Supervisionado” – constituída pela Portaria PRG Nº 04 /2003; a autonomia didático-científica da Universidade para definir a sua política de Formação de Professores,

RESOLVE:

Art. 1º A Formação Pedagógica é parte constitutiva dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPB e fundamenta-se numa Base Curricular definida pelos seguintes princípios:

- I – a formação profissional para a docência;
- II – a organização e a estruturação dos objetos de estudo como meio de articular os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura;
- III – a construção da identidade da formação pedagógica, tomando como base o reconhecimento e articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários a formação do educando;

IV – a interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e articulação entre teoria e prática.

Parágrafo único. Define-se como eixo estruturante dos componentes pedagógicos dos Cursos de Licenciatura a formação de profissionais para atuarem em programas de ensino, comprometidos com a investigação, a produção e a aplicação do saber artístico e técnico-científico.

Art. 2º A Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino fundamentados nos eixos curriculares explicitados nos artigos 3º e 5º dessa Resolução, que devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada.

Parágrafo único. A Base Curricular de que trata o caput do artigo terá o total de 825 (oitocentas e vinte e cinco) horas-aula correspondentes a 55 créditos distribuídos entre a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino de que tratam os artigos 4º e 7º da presente Resolução.

Art. 3º Conceitua-se a Prática Curricular como o conjunto de atividades curriculares teórico-práticas que tem como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica.

Art. 4º A Prática Curricular terá uma carga horária mínima de 420 horas-aula que correspondem a 28 créditos, cursados ao longo de todo o Curso de Licenciatura, respeitados os conteúdos dos seguintes eixos temáticos de natureza formativa:

I- Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológico, com 180 horas-aula correspondentes a 12 créditos;

II- Pressupostos Sócio-político e Pedagógico, com 120 horas-aula correspondentes a 08 créditos;

III- Pressupostos Didático-metodológico e Sócio-educativo, com 120 horas-aula correspondentes a 08 créditos.

§ 1º Os componentes curriculares e conteúdos dos eixos temáticos apresentados nos incisos deste artigo serão definidos no Anexo desta Resolução como obrigatórios e optativos respeitando o mínimo necessário a formação docente.

§ 2º Será facultado o acréscimo de outros componentes curriculares complementares optativos ou flexíveis, além dos componentes curriculares definidos na Base Curricular para atendimento aos objetivos dos Projetos Político-Pedagógicos dos diferentes Cursos de Licenciatura.

Art. 5º Conceitua-se o Estágio Supervisionado de Ensino como um componente curricular obrigatório, norteado e articulado pelos princípios da relação teoria-prática e da integração ensino-pesquisa e extensão, a aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional e sua vivência, ainda durante a formação inicial sob a forma de várias atividades definidas nos projetos de estágio dos alunos.

Art. 6º O Estágio Supervisionado de Ensino será desenvolvido em parceria ente as instâncias acadêmicas (departamento) responsáveis pela formação pedagógica no *campus* no qual se localiza o referido curso e o departamento responsável pela parcela majoritária da formação específica da mencionada licenciatura devendo ter seu funcionamento regulamentado pelo Colegiado do respectivo curso.

Art. 7º O Estágio Supervisionado de Ensino terá duração de 405 horas correspondentes a 27 (vinte e sete) e sua carga horária será distribuída em dois eixos temáticos: Eixo 1. Ensino de (Curso) na Educação Básica e Eixo 2. Prática de Ensino de (Curso), desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso de licenciatura em etapas correspondentes a momentos didático-pedagógicos profissionalizantes distintos e de complexidade diferentes.

Parágrafo único. A distribuição da carga horária dos eixos temáticos acima explicitados deverá contemplar:

I. Os fundamentos teóricos sobre o ensino do conhecimento específico; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira do ensino do conhecimento da formação, com ações junto a órgãos normativos e executivos do sistema e outros espaços educacionais não escolares;

II. Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e investigação no ambiente escolar.

III. As experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da educação básica;

Art. 8º O Estágio Supervisionado de Ensino deve enfatizar a formação docente vivenciada

no ambiente concreto de trabalho não assegurando vínculo empregatício ao discente junto à empresa ou instituição na qual o realize, podendo, no entanto, ser uma atividade remunerada.

Art. 9º O aluno do curso de licenciatura que esteja exercendo atividade profissional na área da docência em Educação Básica, no período do Estágio, poderá aproveitar a carga

horária dessa atividade como estágio, até em 200 horas, de acordo com normas regulamentadas no Colegiado do seu curso.

Art. 10. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba,
João Pessoa, 09 de março de 2004.

Jader Nunes de Oliveira

Presidente

Anexo a Resolução N° 04/2004, do CONSEPE

COMPONENTES DA PRÁTICA CURRICULAR E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO

1. PRÁTICA CURRICULAR – 420 HORAS/ 28 Créditos

Eixo temático I

Pressupostos Antropo-filosóficos, Sócio-históricos, Psicológicos

Carga Horária: 180 horas

Créditos: 12

Componentes Obrigatórios

Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Estudo dos saberes teóricos, do surgimento das idéias, do pensamento e das linguagens que dão suporte a ações substanciais que orientam processos de ensino-aprendizagem.

Fundamentos Sócio-Históricos da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador.

Fundamentos Psicológicos da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.

Componentes Optativos

1. Economia da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Analisar as concepções da educação veiculadas pelos papéis que lhe são atribuídos e/ou negados pelo sistema econômico de produção, nos diferentes tempos e espaços sociais, e respectivas críticas.

2. Fundamentos da Administração da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos:4

Ementa: Contexto histórico da criação das teorias de administração. A racionalização do trabalho e a consolidação do capitalismo.

3. Educação Sexual

Carga Horária: 45 horas

Créditos: 3

Ementa: Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade.

4. Fundamentos Biológicos da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos.

5. Antropologia da Educação

Carga Horária: 45 horas

Créditos: 3

Ementa: O fenômeno – educação dentro da cultura humana. As manifestações educacionais e as manifestações culturais. A escola como organização cultural complexa. Os elementos do processo educativo primário: a família, a escola, o Estado. O pensamento educacional no ocidente Platão e o Estado; e oriente: Rousseau e o homem natural; Dewey e a inteligência funcional; Pitágoras e Hermes Trimegisto Gurd Jieff e Castanêda.

Eixo temático II: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos

Carga Horária: 120 horas

Créditos: 8

Componente Obrigatório

Política e Gestão da Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão escola participativa. Práticas organizacionais e administrativas na escola. Gestão

educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação: formação, carreira e organização política.

Componentes Optativos

Planejamento e Gestão escolar

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: abordagem sociológica dos modelos organizacionais de Escola Pública. Planos, estruturas e regras organizacionais. Políticas, racionalidades e práticas administrativas escolares. O processo de tomada de decisão na escola. O papel do gestor escolar. Uso da autoridade e estilos de liderança. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. Avaliação de sistemas e instituições educacionais.

Currículo e Trabalho Pedagógico

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

Pesquisa e Cotidiano Escolar

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Ementa: Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. O espaço da pesquisa no cotidiano escolar. Profissão docente e epistemologia da prática. A/O educadora/educador-pesquisadora/pesquisador.

Educação e Inclusão Social

Carga Horária: 45 horas-aula

Créditos: 03

Ementa: A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

Eixo temático III: Pressupostos Didático-Metodológicos e Sócio-Educativo

Carga Horária: 120 horas

Créditos: 8

Componente Obrigatório

Didática

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 4

Pré-requisito : Nenhum

Ementa : A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; O objeto da didática; Pressupostos

teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e a relação professor-aluno.

Componentes Optativos

1. Avaliação da Aprendizagem

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 4

Pré-requisito : Nenhum

Ementa : Concepções de educação e avaliação. Princípios ou pressupostos, funções, características e modalidades da avaliação. A prática da avaliação. Propostas alternativas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão.

2.Seminário de Problemas Atuais em Educação

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 4

Pré-requisito: nenhum

Ementa: Estudo de problemas atuais em educação. Sua relação com o contexto sócio-econômico, cultural e político e seu entendimento com expressões de fenômenos da formação social brasileira.

3. Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 4

Pré-requisito : Nenhum

Ementa : A concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

4. Educação e Movimentos Sociais

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 4

Pré-requisito: Nenhum

Ementa: Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

5. Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação

Carga Horária: 45 horas

Créditos : 3

Pré-requisito : Nenhum

Ementa: Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou sequência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de seqüenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

6. Seminário de Educação Ambiental

Carga Horária: 45 horas

Créditos : 3

Pré-requisito : Nenhum

Ementa: Contribuir para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica, a compreensão da origem e a evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os sócio-econômicos, políticos e culturais. Dentro do atual contexto tecnológico, desenvolvendo a plena cidadania e conseqüentemente, garantindo a qualidade de vida, utilizando para tanto o uso racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO – 405 HORAS/ 27 Créditos

Ementa: Pressupostos teóricos sobre o ensino de (Curso) na Educação Básica; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira do ensino de (Curso) na Educação Básica; fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino de (Curso) na Educação Básica. Estudo, análise e vivência de situações da prática docente de (Curso) na escola brasileira, especificamente na Paraíba.

Eixo Temático I : Ensino de (Curso) na Educação Básica

Eixo Temático II : Prática do Ensino de (Curso)

ANEXO G – CARTA AO MEC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

A Comissão representando a Pró Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PRG/UFPB), composta por professores do Centro de Educação (CE) e do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), se fez presente no último dia 26/08/2003, no Hotel Ouro Branco em João Pessoa-PB, em reunião para tratar sobre o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, instituído por meio da Portaria Nº 1.403 de 09 de junho de 2003. Essa reunião foi convocada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEC/PB) e contou com a participação de representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), gestores das instituições públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e das Secretarias de Educação dos municípios da Paraíba e Instituições de Ensino Superior.

Diante da impossibilidade de discussão ampla no âmbito dos Centros responsáveis pela formação de professores (CE, CCS, CFT, CCEN e CCHLA), devido à paralisação ocorrida no âmbito da UFPB, a Comissão deliberou por comparecer à convocação da SEC/PB, sem, no entanto, emitir juízo sobre o tema. A participação foi encarada, portanto, como uma maneira de obter mais informações sobre o Programa, de modo a poder, posteriormente, contribuir para uma discussão mais bem fundamentada no seio da UFPB.

Embasada apenas pela leitura do material elaborado pelo MEC e ciente da moção de repúdio de algumas entidades representativas de Formação de Professores (ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORGRAD, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) quanto à forma de encaminhamento dessa proposta sem considerar as construções sobre o tema de tais entidades, a Comissão esperava um maior espaço na reunião para uma discussão mais político-pedagógica. Deparou-se, ao contrário, com uma programação pouco flexível que priorizou a apresentação do Programa pelos representantes do MEC, deixando maior espaço para ajustes (exclusão/inclusão/reformulações) na proposta de Matrizes, base para o Encontro em Brasília, no período de 10 a 12 de setembro de 2003.

Diante desse quadro, a Comissão da UFPB assumiu a seguinte posição:

- Pronunciamento na reunião do dia 26/08, em conjunto com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), explicitando a impossibilidade de participar da discussão sobre as Matrizes, uma vez que isso significaria referendar uma política, para todos, ainda nebulosa;
- Não encaminhamento de nomes da UFPB e UFCG para representar as IES da PB no Encontro em Brasília, tendo em vista a urgência para a apresentação dessa indicação;
- Compromisso em agilizar a discussão sobre a Política de Certificação no âmbito da UFPB e divulgar, o mais breve possível, a posição da instituição.

A Comissão da PRG/UFPB espera, com isso, marcar uma posição crítica sobre os encaminhamentos iniciais adotados pelo MEC para apresentação e divulgação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, desconsiderando as discussões em curso e a uma participação realmente representativa das IES. A UFPB não entende essa postura como uma omissão face aos atuais acontecimentos, mas uma atitude coerente com os princípios democráticos e participativos defendidos nos diversos cursos responsáveis pela formação de professores, pertencentes a UFPB.

João Pessoa, 29 de agosto de 2003.

A Comissão - UFPB

ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como os cursos de licenciatura da UFPB trabalham os projetos político-pedagógicos - PPPs?
- 2) Como foi o processo de construção do Projeto Político Pedagógico do curso ao qual você pertence?
- 3) Como foi a forma de participação da comunidade do curso na construção do seu PPP?
- 4) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo seu curso no desenvolvimento do seu PPP?
- 5) Você identifica inter-relações entre projeto político-pedagógico e avaliação do curso? Quais?
- 6) Na sua opinião, a UFPB vem contribuindo para o avanço da política de formação dos profissionais da educação? De que forma?
- 7) Como você vê as Resoluções: nº 39/99 e nº 34/2004, do CONSEPE/UFPB que tratam da “Sistemática de elaboração e de reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação” e a Resolução nº 04/2004, do CONSEPE/UFPB que “Estabelece a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura na UFPB”?
- 8) Como a comissão contemplou as Resoluções do CONSEPE/UFPB e a Resolução do MEC/CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais na elaboração do PPP?
- 9) Na sua opinião, a postura da UFPB no estabelecimento de políticas de formação dos profissionais da educação, se apóia mais no MEC ou no movimento do educador?

**ANEXO I – NÚMEROS DE MATRICULADOS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA POR CENTRO**

| Centro / Cursos | Anos | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | | 1999 | | 2000 | | 2006 | |
| | LIC | LIC | LIC | LIC | LIC | LIC | PEC | LIC | PEC | LIC | PEC | LIC | PEC |
| CCEN | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Biológicas | 95 | 91 | 61 | 99 | 100 | 143 | - | 150 | - | 187 | 21 | 197 | 36 |
| Física | 53 | 52 | 38 | 71 | 87 | 117 | 8 | 120 | 12 | 132 | 19 | 145 | 3 |
| Licenciatura em Ciências | 299 | 285 | 156 | 269 | 274 | 359 | 58 | 258 | 68 | 219 | 60 | 36 | 9 |
| Matemática | 93 | 95 | 69 | 90 | 101 | 134 | 22 | 122 | 26 | 138 | 34 | 38 | 10 |
| Química | 135 | 135 | 89 | 160 | 104 | 226 | 1 | 183 | 8 | 190 | 12 | 107 | 5 |
| Geografia | 493 | 494 | 341 | 332 | 321 | 374 | 21 | 343 | 50 | 352 | 67 | 94 | 24 |
| CCHLA | | | | | | | | | | | | | |
| Filosofia | 264 | 204 | 30 | 152 | 201 | 233 | - | 219 | - | 196 | 13 | 7 | - |
| Historia | 304 | 306 | 247 | 132 | 280 | 338 | 9 | 296 | 38 | 329 | 60 | 434 | 28 |
| Letras | 370 | 347 | 30 | 305 | 376 | 444 | 34 | 400 | 88 | 416 | 157 | 632 | 78 |
| Educação Artística | 398 | 391 | 349 | 393 | 441 | 511 | 58 | 515 | 135 | 583 | 204 | 414 | 109 |
| Psicologia | | | 64 | 365 | 399 | 457 | - | 453 | - | 472 | | 401 | - |
| CCS | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Física | 204 | 219 | 190 | 224 | 256 | 319 | - | 318 | - | 330 | 4 | 411 | 4 |
| Enfermagem | 427 | 445 | 339 | 446 | 447 | 531 | - | 456 | - | 442 | | 29 | - |
| CE | | | | | | | | | | | | | |
| Pedagogia | 868 | 776 | 522 | 596 | 425 | 694 | 56 | 657 | 262 | 741 | 413 | 1094 | 190 |
| CFT | | | | | | | | | | | | | |
| Lic. em Ciências Agrárias. | 60 | 73 | 66 | 68 | 58 | 76 | 28 | 60 | 48 | 59 | 40 | 130 | 3 |
| TOTAL | 4.063 | 3.913 | 2.591 | 3.702 | 3.870 | 4.956 | 295 | 4.550 | 735 | 4.786 | 1.104 | 4.169 | 499 |

ANEXO J - 1º ROTEIRO PARA REFORMULAÇÃO CURRICULAR
COMPONENTES ESSENCIAIS PARA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO
CURRICULAR PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB

1- Origem e justificativa do projeto

- Histórico e análise da avaliação do curso e da demanda do mercado de trabalho;
- Projetos de pesquisa, extensão e monitoria;
- Bolsas de monitoria, PIBIC, PROLICEN, Extensão e outros;
- Projeto Pedagógico (Centro/Curso).

2- Fundamentos Teórico/Metodológico/Legal

3- Objetivos

4- Perfil do Profissional que se deseja formar (com base na realidade do curso e nas demandas sociais)

5- Caracterização do Curso: estrutura física, recursos materiais e recursos humanos

- Relacionar os laboratórios e as salas especiais que atendem ao curso
- Relacionar os professores dos departamentos que darão sustentação ao curso com regime de trabalho e titulação
- Números de alunos
- Números de livros e periódicos existentes na biblioteca do curso

6- Ementário das disciplinas com a bibliografia básica

7- Organização curricular:

- Base Comum que permeia o currículo no curso
- Eixos norteadores que deverão ser contemplados no currículo: relação teoria-prática; integração ensino-pesquisa-extensão; interdisciplinaridade; trabalho como princípio educativo, entre outros.
- Componentes Curriculares (disciplinas, seminários, atividades de ensino, pesquisa, extensão, monitoria, Estágio Supervisionado/ Prática de Ensino/ jogos de empresa/ trabalho de Conclusão de Curso).
- Regime Acadêmico (Seriado semestral ou anual, sistema de créditos)
- Turnos (diurno e/ou noturno)

8- Fluxograma

9- Minuta de Anteprojeto de Resolução

10- Certidão de Aprovação do projeto em assembleias a nível de centro (reuniões de Departamentos, Colegiado de Curso e Conselho de Centro)

11- Parecer Técnico da PRG e aprovação pelo CONSEPE

ANEXO K – CONVOCATÓRIA Nº 02/ 2000
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA

PROGRAMA DE LICENCIATURA – PROLICEN/ UFPB
CONVOCATÓRIA Nº 02/ 2000

A Pró-reitoria de Graduação, através da Coordenação de do Programa de Licenciatura – PROLICEN/ UFPB, torna pública a presente convocatória e, com base n mesma, convida os professores a apresentar projetos para o PROLICEN/ UFPB – 2000, que contribuam com a melhoria da qualidade dos Cursos de Licenciatura da UFPB e tenham compromisso com a Escola pública, de acordo com o que estabelece o presente documento.

1. Pontos Comuns para elaboração dos Projetos

1.1 Incorporação dos princípios: integração entre ensino, pesquisa e extensão, unidade de teoria e prática, e trabalho coletivo interdisciplinar, definidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e aprovados nos Encontros do PROLICEN/ UFPB.

1.2 Projetos integrados que contribuam para a construção, consolidação e avaliação do Projeto Político – Pedagógico dos Cursos de Licenciatura;

1.3 Projetos de parceria com os sistemas públicos (municipais e estadual) que busquem articulação entre os Cursos de Licenciatura e as Escolas Públicas.

1.4 Projetos integrados que contemplem o acompanhamento, a avaliação contínua e a busca do aperfeiçoamento do Programa Estudante – Convênio – Rede Pública (PEC-RP);

2. Informações Complementares

2.1 O período para execução dos projetos será de 08 (oito) meses (maio a dezembro de 2000);

2.2 No julgamento, o Comitê dará prioridade a projetos com maior abrangência (de Centro, de Coordenação de Curso, interdepartamentais ou departamentais, por exemplo);

2.3 Os projetos deverão conter, entre outros, os itens JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, METODOLOGIA e CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.

2.4 Os projetos deverão ser aprovados pelo Colegiado do Curso envolvido e ter a ciência do (a) Chefe do Departamento no qual está lotado o (a) Coordenador (a) do projeto e do(a) Diretor (a) de Centro ao qual o Curso está vinculado;

2.5 Os professores, bolsistas, voluntários e Coordenadores de Cursos envolvidos nos projetos selecionados deverão participar dos eventos programados pelo PROLICEN/ UFPB, assim como deverão contribuir para a construção, consolidação e avaliação do projeto político – pedagógico dos cursos assistidos por esses projetos.

2.6 Os alunos participantes do PROLICEN deverão apresentar trabalhos no Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão promovido por esta instituição, a ser realizado no período letivo 00.2.

2.7 O programa dispõe, para 2000, de 60 (sessenta) bolsas, para alunos dos cursos de licenciatura da UFPB, no valor unitário mensal de R\$ 241,50 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta centavos). Além disso, o PROLICEN/ UFPB poderá conceder a cada projeto até 10% dos recursos destinados ao pagamento das respectivas bolsas para compra de materiais e/ou pagamentos de serviços.

3. Calendário

10 de março de 2000 – último dia para entrega dos projetos à PRG.

14 e 15 de março de 2000 – avaliação dos projetos pelo Comitê Assessor, composto pela PRG e as Assessorias de Graduação dos Centros com Cursos de Licenciatura.

22 de março de 2000 – divulgação dos resultados

29 de março a 07 de abril de 2000 – inscrição de candidatos às bolsas para os projetos aprovados.

10 a 14 de abril de 2000 – seleção dos bolsistas/ 2000

28 de abril de 2000 – último dia para enviar à PRG o resultado da seleção dos bolsistas.

22 de dezembro de 2000 – último dia para entrega dos relatórios dos projetos/ 2000.

02 de maio a 31 de dezembro de 2000 – período de vigência dos contratos dos bolsistas/ 2000.

João Pessoa, 9 de fevereiro de 2000

Rita de Cássia Cavalcanti Porto
Coordenadora do PROLICEN/ UFPB

De acordo:

Silvio Rossi
Pró-reitor de Graduação

ANEXO L - SAIA DA GRADE

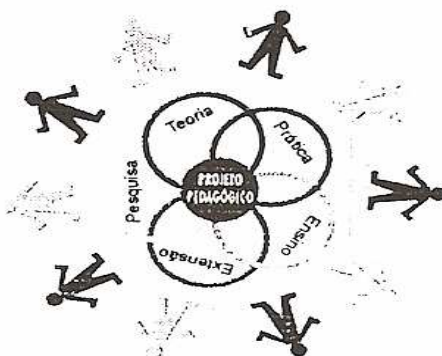
1999

ANO DA REFORMULAÇÃO
CURRICULAR DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO DA UFPB



**Transforme o Currículo do seu
Curso num Projeto Pedagógico
de Construção Coletiva**

Participe:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Procure a Coordenação do seu Curso de Graduação